Pädagogik

Volksorganische Bildung als einigende und ganzheitliche Aufbaugrundlage für die Volksschularbeit der Gegenwart

Eine Darstellung ihrer Gestaltung mit anschließender Untersuchung vorliegender Bildungspläne

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

genehmigt von der philosophischen Fakultät

der

Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität

zu Bonn

vorgelegt von

Adolf Eickhoff

aus Bochum

1937

DRUCK: HEINRICH PÖPPINGHAUS, o. H.-G., B.-LANGENDREER

Berichterstatter: Prof. Dr. Behn.
Prof. Dr. Rothacker.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Meinen Eltern!

INHALTS-ÜBERSICHT.

Seite

Einführung: Die Kernstellung der volksorganischen Bildung im heutigen schulischen Bildungsaufbau und die gegenwärtige Forderung nach ganzheitlicher Bildung . 1

Gliederung der Aufgabenstellung . . 3

I. Teil: Aufriß der Grundlagen der volksorganischen Bildung . . . . . 4—13

Abschnitt 1: Volk als organisches Sozialgebilde und Träger überzeitlicher Ideen und Aufgaben im gegenwärtigen sozialphilosophischen Denken . . 4

Abschnitt 2: Bedeutung und Anforderungen des neu gestalteten organischen Volksstaates für die gegenwärtige Bildungsaufgabe 8

Abschnitt 3: Die neue erziehungswissenschaftliche Lehrmeinung im engeren Sinne 11

Umriß des volksorganischen Bildungsideals bei Verwertung der aufgezeigten Grundlagen 12

II. Teil: Darstellung der volksorganischen Bildung, ihrer Einzelziele, Inhalte, Formen und Ganzheitsmerkmale . . 14—78

Methodische Vorerörterungen 14

Abschnitt 1: Das Bildungsgut und die Zielstellungen

1) Das Bildungsgut in völkischer und organischer Bildungsauffassung 16

2) Bestimmung des Bildungsgutes und des zu verwirklichenden Gesamtzieles 19

3) Darstellung des ganzheitlichen Bildungsgutes und Bildungsgeschehens auf den einzelnen Schulbildungsstufen 22

4) Die besonderen gliedhaften Bildungsaufgaben im Bereich der zu gestaltenden Gesamtbildungswirkung 32

Seite

a) Die volkhaft geistige Verwurzelung . . 32
b) Die Bildung zur Heimat- und Bodenverbundenheit 40
c) Die politisch-rassische Bildung . . . 41
d) Die Bildung zu gliedhaftem, dienendem Leistungswissen und Leistungskönnen . . 43
5) Bildungstheoretische Entwicklung und Darstellung der gewonnenen Ganzheitsgesichtspunkte 51

Abschnitt 2: Das Bildungsobjekt in völkisch-anthropologischer Auffassung, die aus ihr hervorgehenden neuen Zielstellungen 56
1) Das Bildungsobjekt als Totalität und die Notwendigkeit totalorganischer Bildungsformen . 56
2) Die körperliche Seinssphäre und der aktive Existenzwille in der gegenwärtigen Anthropologie und als Bildungsaufgabe 58

Abschnitt 3:
1) Die Bildungsformen 60
2) Der Gesamtunterricht und die Schulorganisation 68
3) Die Willens- und Charakterbildung im engeren Sinne 72

Abschnitt 4: Übersicht der gewonnenen Ganzheitsgesichtspunkte 76

III. Teil: Untersuchung vorliegender Bildungspläne auf Grund der gewonnenen Ganzheitsgesichtspunkte . . . . 79—116

1. Plan: Entwurf eines Erziehungs- und Bildungsplanes der völkischen Landschule von Hermann Bühnemann 79
2. Plan: Organisch-völkische Schulreform vom Lande aus. Richtlinien für den Aufbau der Landvolkbildung aus der Landschaft von Franz Kade . . 87
3. Erziehung zum deutschen Menschen, von Claus Hinrich Tietjen 93
4. Plan: Einheit und Gliederung des Volksschulunterrichtes, von W. Voigtländer 101
5. Plan: Die deutsche Jungvolkschule, herausgegeben vom N. S. L. B., Gau Westfalen-Süd 108

Nachwort 117

Einführung:

Die Kernstellung der volksorganischen Bildung im heutigen schulischen Bildungsaufbau und die gegenwärtige Forderung nach ganzheitlicher Bildung.

Die gegenwärtige Schulwirklichkeit steht im Zeichen eines fruchtbaren Aufbruchs. Auf dem Boden einer geschichtlich gewachsenen Schul- und Bildungslage kann aber der Wille zur grundlegenden Umgestaltung des Schulwesens die Größe und Weite der gestellten Aufgabe nur schrittweise meistern.

So wird die Volksschule der Gegenwart beherrscht von einer Fülle neuer Erziehungs- und Unterrichtspläne, die alle in der grundsätzlichen Einstellung einig sind, aber in ihren Bildungsaufgaben und Bildungswegen eine sehr unterschiedliche Note tragen.

In der Spannung der schultheoretischen und schulpraktischen Auffassungen tritt der Gedanke der volksorganischen Bildung als einigende und ganzheitliche Aufbaugrundlage für die Volksschularbeit der Gegenwart immer kraftvoller heraus. »Das einheitliche Aufbaumoment aller Bildung wird, wie uns scheint, am besten durch den Begriff der organischen Bildung zum Ausdruck gebracht. Die organische Ordnung des Volkslebens, die das Ziel der nationalen Erneuerung ist, fordert eine Gestaltung der Bildung, in der jedes Glied des Volkes, jeder Beruf, jeder Stand, und jedes der beiden Geschlechter die Bildung erhält, die ihm im Blick auf seine Funktionen im Ganzen angemessen und notwendig ist« [1]). Und in einer neueren schulpraktischen Zeitschrift wird betont »denn die volksorganische Bildungsidee, wie sie am reinsten und tiefsten in Berthold Ottos Lebenswerk Gestalt gewonnen hat, ist geradezu der Maßstab, an dem alle Reformversuche auf ihren inneren Wert zu messen sind« [2]).

---

[1]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 34. Jahrgang, Heft 9, Seite 309.

[2]) K. Kreitmair: Rasse und Volkstum als die Grundlagen der volksorganischen Bildung in „Neue Bahnen", 45. Jahrgang, Heft 12, Seite 379.

Wenngleich Berthold Ottos volksorganische Bildungsidee nicht den Aufgaben der Gegenwart gerecht werden kann, so liegt in diesem angeführten Satze wie in vielen anderen Gedankengängen des heutigen, pädagogischen Fachschriftentums immer wieder der Hinweis auf die Grundstellung der volksorganischen Bildung.

Das bedeutsamste Wert- und Wesensmerkmal der volksorganischen Bildung liegt, wie die nachstehende Darstellung erkennen lassen soll, in ihren ganzheitlichen bildnerischen Bemühungen.

Totalitätsauffassungen und Ganzheitsforderungen sind die hervorstechenden Kennzeichen für die deutsche Gegenwart und zwar im politischen Aufbau des völkischen Lebens, auf dem Gebiet der Kultur und des Geisteslebens, insbesonders auch im pädagogischen Bereich.

Grundsatz, Kraftmittelpunkt und überragende Erfolgswirkung ist für die nationalsozialistische Idee und damit für den gegenwärtigen deutschen Volksstaat der Totalitätsanspruch einer einheitlichen, politischen Lebensform, die aus der völkischen Gesinnung geboren und in ihr zentriert, alle Lebensgebiete des Volkes und des Staates durchsetzt, umspannt und in einer Richtung ganzheitlich formt.

Für die wissenschaftlichen Arbeitsgebiete hat Ernst Krieck 10 Ganzheitsgesichtspunkte (vgl. „Volk im Werden", Jahrg. 1933, Heft 6, Seite 6—9) aufgestellt. In ihnen verbindet sich völkisch-nationale Wissenschaftsauffassung mit der Forderung nach Aufrichtung eines ganzheitlichen wissenschaftlichen Lehrgebäudes. Die Begründung liegt in folgenden Sätzen: »Die Wissenschaft taugt heute schon durch ihre Zerspaltenheit, die ständige Verzweigung und Verselbständigung der Zweige nicht mehr zu einer synthetischen Weltschau: auch in ihrem eigenen Bereich führt ihr Prinzip nicht mehr zur Synthese, sondern nur noch zu stets weiter getriebener Aufspaltung, zu einem zusammenhanglosen Haufen von Einzel-Erkenntnissen, von denen die Bildung schon gar keinen Gebrauch mehr machen kann« [3]).

Für den Bereich der Pädagogik gilt, daß wahrhafte Erziehung immer ganzheitliche Wirkung auszuüben versuchte, insofern sie den ganzen Menschen erfassen und nach ihrem Ideal formen wollte. An sich ist und war der Ganzheitsbegriff also immer der der Pädagogik wesenseigene. Jedoch ist in den einzelnen Abschnitten der geschichtlichen Pädagogik die Notwendigkeit ganz-

---

[3]) Ernst Krieck: Nationalpolitische Erziehung, Seite 139.

heitlicher Bildung zu wenig betont worden, oder aber die einzelnen Bildungssysteme konnten aus den ihnen zugrundeliegenden Fehlauffassungen (vgl. die intellektualistische Lernschule Herbarts!) oder durch die Zerrissenheit der kulturpolitischen Lage (Nachkriegszeit) einer etwaig erhobenen Forderung nach ganzheitlicher Ausrichtung der pädagogischen Arbeit nicht nachkommen.

Heute aber ist wieder die Forderung ganzheitlicher Erziehungswirkung, getragen von einer neuen, ganzheitlichen Lebens- und Weltauffassung, die vorherrschend dringliche. So betont Adolf Hitler »planmäßig (ist) die Erziehung so zu gestalten, daß der junge Mensch beim Verlassen seiner Schule nicht ein halber Pazifist, Demokrat oder sonst was ist, sondern ein ganzer Deutscher« [4]).

Von der schulpraktischen Seite her wird ebenso betont »Die Erziehung muß . . . . . den ganzen Menschen erfassen und zwar derartig, daß das Bildungsgut in seiner Ganzheit den jungen Menschen durchglüht und formt. Am Anfang unserer Arbeit steht die Frage nach der Wirkungsweise einer lebendigen Ganzheit (des Bildungsgutes) auf eine andere lebendige Ganzheit (den Menschen)« [5]).

In diesem Sinne soll versucht werden, gerade die von uns darzustellende Bildungsarbeit als ganzheitliche Bildung zu zeigen.

Allgemeine Aufgabenstellung:

Die folgenden Ausführungen stellen sich einmal die Aufgabe einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Darstellung der Grundlagen des volksorganischen Bildungsideals.

Im Hauptteil soll ein Aufriß der Einzelziele, der Inhalte und Formen volksorganischer Bildung gegeben werden.

Im dritten Teil ist auf dieser Darstellungsgrundlage, die die ganzheitlich-erzieherischen Aufbaugrundsätze betont, eine Untersuchung vorliegender Erziehungs- und Unterrichtspläne anzustellen.

---

[4]) Adolf Hitler: Mein Kampf, Seite 474.

[5]) F. Klappenbach, in: Die Neue Deutsche Schule, „Überwindung der Fächerung", 9. Jahrgang, Heft 1, S. 29.

TEIL I.

Darstellung der Grundlagen der volksorganischen Bildung.

Bildungsideale sind immer die Endentwicklungen einer bestimmten weltanschaulichen Auffassung und kulturpolitischen Lage.

Die Grundlagen volksorganischer Bildung sind gegeben durch die gegenwärtige sozialphilosophische Lehrmeinung und durch Richtung und Inhalt des deutschen volksstaatlichen Aufbaus.

Im Zusammenhang damit wird aus dem heutigen erziehungswissenschaftlichen Denken (im engeren Sinne) die Bildungsaufgabe zu begründen und zu umreißen sein.

Insofern Erziehung sinn- und wertvolle Persönlichkeitsformung leisten will, kann sie ihre Aufgabe aus den Erkenntnissen rein empirischer Wissenschaften (Soziologie, Psychologie, Biologie) nicht allein ableiten.

Es wird von der Richtung der idealistisch-philosophisch orientierten Pädagogik mit Recht die Fundierung des Erziehungszieles durch die Normwissenschaften betont. »Kommt es auf wissenschaftlich-philosophische Begründung der Pädagogik an, so wird es mit Hilfe von Metaphysik und Ethik, Logik und Ästhetik möglich werden, Normen für die Bestimmung des Erziehungszieles zu finden, welche des Gehaltes und der sittlichen Weihe nicht entbehrend für Erziehung und Bildung feste Anhaltspunkte zu bieten vermögen« [1]). Die werttheoretische Grundlegung für die vorgegebene Erziehungsaufgabe liegt im sozialphilosophischen System, wie es Paul Krannhals, Ernst Krieck, Philipp Hördt und Hans Freyer ausgebildet haben. Ihre Auffassung des Begriffs „volksorganisch" erschließt von dieser Seite her Grund, Sinn und Inhalt gegenwärtiger Zielsetzung.

---

[1]) Artur Schneider: Einführung in die Philosophie, S. 222.

Die völkische Weltanschauung dieser Denker stellt in wesentlichen Punkten einen Ausbau der Lehrmeinung des deutschen Idealismus und der Romantik dar. Es war die Eigenart der idealistischen Philosophie (im besonderen Hegels), daß sie weitgehend die Beziehungen des Geistes zu den menschlichen Sozialformen aufwies — Sozialphilosophie war [2]).

Für Hegel gilt als Offenbarung des objektiven Geistes Recht, Moralität und Sittlichkeit. Letztere erscheint in drei Stufen in den Sozialformen der Familie, der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates [3]). Es bedeutet demgegenüber einen das gegenwärtige Denken kennzeichnenden weiteren Schritt, wenn Krieck den Kreis der Offenbarungen objektiven Geistes ausdehnt und enger an die natürliche Wesensgemeinschaft des Volkes geknüpft sieht. »Der Gemeinschaftsorganismus ist Verkörperung des Geistes, Subjekt und Träger seiner Formen und Funktionen. Sprache wird geschaffen vom Gemeingeist von der Volksgemeinschaft. Ebenso verhält es sich mit allen anderen Formen und Funktionen des objektiven Geistes« [4]).

Diese Erkenntnis liegt in der Richtung der Auffassung von Justus Möser, Jahn, Arndt und Herder, die immer auf den gemeinsamen Geist, wie er im Fühlen und Denken, in Sprache und Lebensstil des Volkes sich kundgibt, hingewiesen haben. Im Rahmen unserer Darstellung muß auch hingewiesen werden auf gleichlaufende, sozialphilosophische Gedanken, wie sie der Bildungstheoretiker Berthold Otto in seinem Werk „Volksorganisches Denken" niedergelegt hat. »Völker sind nicht als Fiktionen, sondern in voller greifbarer Wirklichkeit wie jeder einzelne Mensch, wie jedes einzelne Tier Gesamtwesen mit einer eigenen Seele« [5]).

Durch diese Aufweisung des Volksgeistes ist aber nur der Anfang einer sozial-philosophischen Betrachtung der Volksgesamtheit gemacht. Vielmehr muß dem genauer nachgegangen werden: Volk ist als solches geistiger Organismus. Fülle und Gesamtheit der Geistobjektivationen des Volkes (Sprache, Wissenschaft, Kunst, Religion, Recht, Sitte) sind es, von denen das geistige Leben der Glieder erst ausgeht. Die Einzelnen sind die empfangenden und gebenden Glieder des Ganzen. »Die einheit-

---

[2]) Leopold von Wiese: Soziologie, Geschichte und Hauptprobleme, S. 25.

[3]) Alfred Bäumler: Hegels Schriften zur Gesellschaftsphilosophie, S. 351.

[4]) Ernst Krieck: Philosophie der Erziehung, S. 60.

[5]) Berthold Otto: Volksorganisches Denken, Bd. III, S. 22.

liche Volksseele erscheint als eine Individualität höherer Ordnung, in der jedes Glied des Volkes, jeder Volksgenosse die Funktion einer Zelle im Organismus zum Ausdruck bringt«[6]).

Wie diese Feststellung Paul Krannhals' haben die Worte Philipp Hördts empirisch-normativen Charakter. »Von überall tönt uns dieselbe Mahnung entgegen, den Blick zuerst auf das Ganze zu richten, auf den organischen Zusammenhang, dessen Gliedschaft uns überhaupt erst unser Sein — körperlich und geistig also existenziell — verleiht. Dieser organische Zusammenhang aber heißt für uns: unser Volk«[7]).

Der sich hier aufdrängenden Ansicht, eine zu Unrecht getroffene Normfeststellung liege in diesen Sätzen, wird das Urteil der völkischen Anthropologie entgegenzustellen sein, das besagt, daß rein anlagemäßig durch das biologische Erbgut die geistige Entwicklungsrichtung des völkischen Nachwuchses in das gleichgerichtete geistige Gemeinschaftsganze drängt. »Wir müssen . . . eine gewisse Affinität, ein inneres Entsprechungsverhältnis annehmen zwischen anlagemäßig gegebenen Grundkräften und Grundrichtungen im Menschen und einer arteigenen, dazugehörigen differenzierten geistigen Gesamtlebensform. . . . . Findet der Mensch . . . den totalen Lebenszusammenhang nicht, der . . . zu seiner bluthaft bedingten Seelen- und Geistesart in Wesensverwandtschaft steht, so sagen wir, er hat eine zwiespältige Natur . . . Artfremde (geistige) Richtkräfte von außen hemmen die gerade und gesunde Entfaltung seiner inneren Lebensmöglichkeiten, artgemäß hingegen ist die Entwicklung, . . . die im Medium arteigenen oder verwandten Volkstum vor sich geht«[8]). So wird immer mehr die Ansicht einer Sozialphilosophie des Volkes, die die Forderung der Gliedschaft des Einzelnen im echten völkischen Gemeingeist für sein wahres Menschentum betont, durch die empirische Wissenschaft gestützt. Die gegenwärtige Rassenseelenkunde, so besonders L. F. Clauß weist mit Nachdruck darauf hin[9]), daß das rassische Erbgut einen arteigenen geistigen Lebensstil hervorbringt, den es nur im Lebensraum seiner zugehörigen Rassengemeinschaft entfaltet.

Geistiges und körperliches Sein läßt sich nicht trennen. So ist mit nachdrücklicher Betonung der Gedanke in das gegenwärtige Bewußtsein getreten, daß das Volk einen geschlossenen natürlich-

---

[6]) Paul Krannhals: Das organische Weltbild, S. 30.

[7]) Philipp Hördt: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule, S. 51.

[8]) Friedr. Berger: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., 3 Heft 4/5, S. 134.

[9]) L. F. Clauß: Rasse und Seele, S. 62.

biologischen Organismus darstellt. Der Einzelne ist seiner Geburt nach Glied der Kette und Ganzheit der biologisch (bluthaft) gleichgearteten völkischen Gemeinschaft. Vom Ganzen her trägt er körperlich und geistig die völkisch arteigenen Merkmale.

Neben der Bestimmung: Volk ist geistig-biologischer Organismus ist für die gegenwärtige Sozialphilosophie die Feststellung und Betonung der sozialen, wirtschaftlich-politischen Abhängigkeiten des Einzelnen vom Sein und Schicksal des völkischen Gemeinschaftsganzen überaus wichtig[10]). Aus diesen Grundsätzen heraus entwickelt sie die Lebensaufgabe des Einzelmenschen: er soll als wertvolles Glied in die Volksgesamtheit hineinwachsen.

Die Darstellung des Volkes als eines sozialen (zwischenmenschlichen) Organismus hat bereits in früheren Jahrzehnten mehr empiristisch-konstruktiv durch Albert Schäffle in seinem Werk „Bau und Leben des sozialen Körpers" eingesetzt. Sie ist rein feststellender Natur ohne strengere sozialphilosophische Tendenzen. Genau so haben andere Soziologen des ausgehenden 19. Jahrhunderts (Paul v. Lilienfeld, Müller-Lyer) die empirisch vorgefundenen Gesellschaftsgebilde in ihren sozialen Zusammenhängen mit Hilfe des organischen Prinzips mehr feststellend als richtunggebend (im Gegensatz zu Fichte, Adam Müller, Hegel und Görres) betrachtet.

Der Unterschied früherer Sozialtheorien zur gegenwärtigen Sozialphilosophie liegt darin, daß letztere die natürlichen Gemeinschaftsgebilde — so im besonderen das Volk — in Sein und Wesen wieder in den Vordergrund rückt, daß sie seine organische Struktur als das anfängliche und gesetzte Formprinzip wieder entdeckt und für den lebensträchtigen Aufbau nach allen Seiten menschlich-gemeinschaftlichen Seins normiert hat, wie es in Paul Krannhals' organischer Kultur- und Staatsauffassung am tiefsten und bedeutungsvollsten in Erscheinung tritt.

In diesem Zusammenhang ist zuletzt die bedeutsamste sozialphilosophische These anzuführen. Volk ist das urgegebene höhere, geistig-sittliche Einheitswesen der Weltordnung. Als der natürlichen Gemeinschaft (im Gegensatz zur Zweckgesellschaft vgl. Tönnies, Krannhals) ruht in ihr überindividueller Sinn zeitloser Geltung. So sah bereits Hegel die Zielverwirklichung des objektiven Geistes in der sittlichen Volksgemeinschaft als der

---

[10]) Vgl. dazu Philipp Hördt: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule, S. 50. Vgl. dazu H. Freyer: Der politische Begriff des Volkes.

[11]) Paul Krannhals: Das organische Weltbild, S. 55.

organischen Staatsform [11]). So nennt Krieck das Volk seiner tatsächlichen Existenz nach ein Gebilde der Geschichte; der Idee nach urwesentlich, uranfänglich [12]). Und Hördt sagt »Die Größe eines Volkes wird gemessen nach dem Maße, in dem es die Sendung erfüllt, die ihm sein Schöpfer als Schicksal und Aufgabe zuwies. Der Wert des Einzelnen entscheidet sich damit, wie er als Glied des Ganzen Dienst und Verantwortung auf sich nimmt« [13]).

So trifft mit der Feststellung der überzeitlichen Aufgabe des Volksganzen die andere zusammen: Für den Einzelmenschen bedeutet die wahre wertvolle Gliedschaft innerhalb des Volkes die Aufgabe und Erfüllung seines Menschentums. »Je tiefer wir in die Zusammenhänge des Gesamtlebens der Natur eindringen, um so mehr wird sich auch die Überzeugung festigen, daß der Einzelne nur als ein zur Persönlichkeit, zur organischen Ganzheit entwickeltes Glied des Volksganzen seinen Lebenssinn zu erfüllen vermag« [14]).

Damit tritt auf der Grundlage der gegenwärtigen Sozialphilosophie als die pädagogische Zielstellung die hervor, den jungen Volksmenschen zur vollwertigen Gliedschaft im Volke heranzubilden.

Die Grundlegung der Erziehungsaufgabe kann nicht durch sozialphilosophische Gedankengänge allein erfolgen. Deren Eigenart ist es wegen ihres normativen Charakters, (wie an verschiedenen Stellen besonders deutlich wurde) nicht ein Abbild der Lebenswirklichkeit des Volkes zu zeichnen, sondern auf ein Seinsollen abzuzielen. Das soll durch folgendes deutlich werden. Ist im animalischen Organismus das Glied immer und überall vom Ganzen her gebunden, so ist im geistigen Organismus der Einzelmensch nicht im Vollsinn gebunden. Er ist zugleich frei in der Setzung seiner Ideen von Sein und Sollen. So hat das geisteswissenschaftliche Prinzip der Autonomie im Zeitraum der letzten Jahrhunderte auf allen Gebieten des geistig-sozialen Lebens den Mittelpunkt in den Einzelmenschen, in sein freies Wollen und Handeln verlegt. Die freie Aufstellung einzelgerichteter Ideale und Gesetze, die Entstehung auseinanderstrebender unorganischer „Zweckgesellschaftsgebilde" vollzog die Auflösung und den Verfall des völkisch-staatlichen organischen Gemeinschaftsganzen nach allen Seiten hin.

Es ist nun Tatsache, daß auch die bestens philosophisch fundierte Erziehungsaufgabe nicht gegen die grundsätzlich anders-

---

[12]) Ernst Krieck: Philosophische Erziehung, S. 91.

[13]) Philipp Hördt: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule, S. 54.

[14]) Paul Krannhals: Das organische Weltbild, S. 34.

artige Lebenswirklichkeit durchgeführt werden kann. Der normativ bestimmten pädagogischen Zielstellung muß die kulturpolitische Wirklichkeit ihre Sanktion verleihen, wie die früheren Jahre bewiesen. Mit Recht betont Oswald Kroh, daß man übersah, daß es Schicksal der funktionalen wie auch der absichtlichen Erziehung ist, weithin gebunden zu sein an die Kräfte des politischen, kulturellen Lebens, um dem zur Verwirklichung zu helfen, was an lebenskräftigen und lebensfördernden Ansätzen in ihrer Sphäre sich vorgegeben findet [15]).

Nun ergibt sich für die Gegenwart, daß die Sozialphilosophie der aufgezeigten Richtung heute im Aufbau des organischen Volksstaates ihre Verwirklichung findet.

Diese Tatsachen haben die folgenden Ausführungen in einem knappen Aufriß zu verdeutlichen. In ihnen wird zugleich sichtbar, wie gerade die kulturpolitische Gegenwartslage unseres Volkes das bereits aufgezeigte Erziehungsziel im Allgemeinen wie in Einzelinhalten in derselben Weise fordert und noch kraftvoller, wirklichkeitsnaher bestimmt.

Aus der Lage des deutschen Volkes nach dem Kriege geboren, hat vom politischen Kampffeld her der Nationalsozialismus unter Adolf Hitler das Grundgesetz: »Volk als Ganzes ist uranfänglicher und höchster Wert, Gliedschaft in ihm ist Sinn und Aufgabe des Einzellebens«, dem Bewußtsein des Volkes ebenso erkämpft wie die Erkenntnisse der elementaren Grundlagen des völkischen Organismus. So vollzieht die kulturpolitische Öffentlichkeit den gedanklichen Umbruch und den tatsächlichen organischen Aufbau des Volkslebens.

Daß das Volk ein durch die Bande des Blutes und der Rasse naturgegebener Organismus ist, daß die Gesundung der biologisch-reinrassigen Erbgüter des Volkes die Voraussetzung für seinen leibseelischen, kulturellen und politischen Bestand in die Zukunft hinein ist, alles das ist über theoretische Normerkenntnisse hinaus durch eine Fülle von Maßnahmen (rassenhygienische Vorbeugungs- und Aufbaugesetze [16])) werdende Wirklichkeit in Richtung auf den biologisch gesunden, natürlich geschlossenen Volksorganismus.

Wenn, wie alles organische Leben es fordert, das Volk die natürlichen Wachstumskräfte des Bodens für sein leibseelisches Sein zu Gesundheit und Kraftfülle nötig hat, so leistet der Volksstaat

---

[15]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 1, S. 1.

[16]) Reichsbürgergesetz und Blutschutzgesetz vom 15. 9. 1935, Gesetz zum Schutz der Erbgesundheit des deutschen Volkes (Ehegesundheitsgesetz) vom 18. 10. 1935, Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. 7. 1933.

von allen Ansatzpunkten her (Bauernpolitik, Siedlungsgesetze etc. [17]) den Aufbau zu seinem organischen Sein.

Im engsten Zusammenhang mit diesen Maßnahmen, die die Voraussetzung darstellen, vollzieht sich die Befreiung der geistig-sozialen Sphäre von den Inhalten und Gebilden zweck-mechanistischer Gesellschaftserscheinungen zum wahren völkischen Geistorganismus hin.

Alles, was vom Volk und seinen Gliedern an echten geistigen Gehalten geschaffen ist, (Objektivationen des geistigen Volksorganismus) in Sprache und Dichtung, Kunst und Wissen, Lebensform und Ordnung, wird in der Gegenwart als die Werte und Zeichen echter völkischer Kultur für das Volksgewissen auf das Nachdrücklichste betont und in den Vordergrund gestellt. Die vollständige Abkehr vom geistigen Fremdtum ist ebenso Forderung wie die bewußte Herausstellung volksechten Geistes- und Kulturlebens in Besinnung auf die vom Ganzen hergesehene organische völkische Kulturaufgabe (vergl. die Hitlerrede v. 11. 9. 1935).

Aus denselben Kräften der organischen Besinnung vollzieht sich das volksstaatliche Neuwerden im Bereich des wirtschaftlich-staatlichen Lebens. Der Nationalsozialismus erhebt die Forderung nach der organischen Volkswirtschaft, in der das Ganze höchster Wert ist, dem die Glieder in der Verantwortung zur Leistung dienen, in welchem sie nach dem Wert ihrer Leistung Funktion und Wertstellung erhalten. Der Aufbau zum Ständestaat ist der sichtbare Ausdruck dafür. »Stand ist Einheit in einer größeren Einheit und zum Standesbewußtsein gehört ebenso die Unterordnung, die freiwillige Einfügung in ein Ganzes wie das Bewußtsein des Eigenseins . . . er ist nur Glied der Volksgemeinschaft« [18]).

Und letztlich wird der neugewonnene Volksstaat von dem Gedanken des gemeinsamen politischen Schicksals und Lebenszusammenhanges als der tiefsten tragenden Idee beherrscht, die alle Lebensgebiete des Volkes umspannend das volksstaatliche Dasein trägt und Leben und Aufgabe der Glieder leiten soll. Der Gedanke von Führer und Gefolgschaft, von der Funktion der Glieder am Ganzen als dem neuerstarkten volksorganischen Prinzip, wie es bereits die große Lehre Justus Mösers war, gewinnt heute endlich Verwirklichung und Gestaltung. Der Staat tritt als die Formgewalt der organischen Volksgemeinschaft auf. Die organische Staatsauffassung Paul Krannhals' ist gegenwärtige Wirklichkeit.

---

[17]) Reichserbhofgesetz vom 29. 9. 1933.

[18]) Georg Weipert: Umriß der neuen Volksordnung, S. 37.

Die knappe Kennzeichnung der heutigen völkischen Lebensform und Lebensrichtung zeigt den Begriff „volksorganisch" als Ausdruck gegenwärtigen Seins. Aus dieser kulturpolitischen Tatsache entspringt damit die dem sozialphilosophischen Denken adaequate erzieherische Aufgabe: Die Formung zur Gliedschaft im Volksganzen. Als ihre Teilseiten erscheinen hier schon die biologisch-körperliche Ertüchtigung, die Heranbildung des rassischen-politischen Bewußtseins und Tatwillens, die Verwurzelung in Geist und Boden des Volkes und die Erziehung zum dienenden, leistungsfähigen Wissen und Können.

Die Entwicklung der Erziehungsaufgabe aus sozialphilosophischen Normerkenntnissen und aus der kulturpolitischen Gegenwartslage stellt an sich schon neues erziehungswissenschaftliches Denken dar. Jedoch hat die engere erziehungswissenschaftliche Lehrmeinung für das zu bestimmende Erziehungsziel noch einen eigenen, grundlegenden Beitrag zu geben.

Es ist das Verdienst Kriecks, die Erziehung als eine Urfunktion der Gemeinschaft erwiesen zu haben. Sie ist Lebensfunktion ganzheitlicher Gebilde. Von überragender Bedeutung für die Erziehung und ihr Ziel sind die Einsichten, die daraus folgen: »Dieser funktionale Erziehungsbegriff hat unseren Blick dafür geschärft, daß sich die Erziehung niemals darin erschöpft, den einzelnen nach Maßgabe seiner individuellen Anlagen zu entfalten und zu gestalten. Sie ist niemals bloß und nicht einmal zuerst Dienst am Einzelnen, sondern trägt allewege überindividuellen Sinn . . . Sie ist geistiger Erbgang, Überlieferung eines bestimmten Wahrheits- und Geltungsbestandes von einer Generation auf die nachfolgenden, Selbsterhaltung und Fortpflanzung des Volksganzen im Wechsel der Generationen. Sie ist als solche wesenhaft gerichtet auf Einverleibung des Einzelnen in die Gemeinschaften« [19]).

Die Gemeinschaft Volk ist in diesem Sinne der Träger der Erziehung; zugleich ist sie aber Sinn und Inhalt und Aufgabe des erzieherischen Geschehens, nicht im Sinne des verträglichen Einlebens der Einzelnen in die Gemeinschaft (vergl. Sozialpädagogik), sondern in einem ungleich höherem. Der Sinn der Erziehung ist es, die Entwicklung des jungen Menschen dahin zu leiten, innerhalb der überzeitlichen Werte der Volksgemeinschaft gliedhafter, fruchtbarer Wertträger zu sein.

Die erläuternde Bestätigung dieser Zielstellung liegt in folgenden Sätzen: »Es ist das Wesen solcher Eigenart (der völkischen Gemeinschaft), daß sie über das Dasein der vergäng-

---

19) K. F. Sturm: Deutsche Erziehung im Werden, S. 81/82.

lichen Einzelmenschen hinausreicht, daß hier Dauerndes, Überzeitliches zeitliche Form gewinnt, Geistiges sich einen Körper als Träger schafft, ohne den es nicht existieren, vor allem nicht dauern könnte [20]).

Für die Glieder bedeutet das dieses: »Kultur und geformtes Menschentum aber, die als Auswirkung des Geistes gelten, kommen nur zustande, wenn der Einzelne Glied einer Gemeinschaft ist, deren Typ er in Sondergestalt darstellen muß« [21]). »Die Erziehung zum reinen Menschentum gibt es nicht« [22]).

Die Erziehung zu einer Persönlichkeit weltbürgerlicher Humanität geschah in Zeiten fortschreitender Aufspaltung und Zersplitterung des Einzelnen wie der Gemeinschaften und war darum leer, arm, unwirksam und als Bildung verfehlt. Bildung kann nur in der volkhaften Gemeinschaft geschehen. Dabei ist ihre Aufgabe von der Volkheit aufgegeben und zielgerichtet.

Umriß des volksorganischen Bildungsideals.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Von drei verschiedenen Gebieten und Betrachtungsweisen her (der Sozialphilosophie, der kulturpolitischen Lage, der Erziehungswissenschaft im engeren Sinne) wurde ein einheitliches Bildungsziel abgeleitet. Es bestimmt sich als die Formung des Erziehungsobjektes zum werttragenden Glied des Volksganzen. Ihr wesentlichster Kern ist die Heranbildung des volksorganischen Weltbildes und der völkischen Gliedschaftsgesinnung, die die innere Gestalt und Haltung des jungen Menschen voll und ganz durchformt. In diese Aufgabe gehen die aufgewiesenen Teilziele (die Verwurzelung in Geist und Raum des Volkes, die Heranbildung des rassisch-geschichtlichen Bewußtseins und Tatwillens, die Erziehung zum dienenden leistungsfähigen Wissen und Können und die biologisch-körperliche Ertüchtigung) als Gliedganze ein.

In der Gewinnung wie in der Bestimmung gilt die Erziehungsaufgabe als das volksorganische Bildungsideal.

Es muß hier klar herausgehoben werden, daß zum allgemeinen Begriffsinhalt der volksorganischen Bildung drei wesent-

---

[20]) Philipp Hördt: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule, S. 30/31.

[21]) Ernst Krieck: Philosophie der Erziehung, S. 11.

[22]) Vgl. a. a. O., S. 13.

liche Merkmale gehören. Diese liegen einmal im Begriff des volksorganischen Denkens, das in diesem Teil der Ausführung als das Leitprinzip immer durchklang, das aber auch ein zu verwirklichendes schulpraktisches Hauptziel (s. o.) ist. Weiterhin gehört zum Begriff der von uns darzustellenden Bildung die Forderung und der Wille, ein organisches Hineinwachsen der Jugend in die tatsächliche Welt der völkischen Lebenskreise und Ordnungen zu verwirklichen. Und letztlich liegt im Allgemeinbegriff dieser Bildung die wesentliche Aufgabe, die ganze Bildung danach sich richten zu lassen und aufzubauen, daß der junge Volksmensch in der Entwicklung seiner völkischen, rassischen Anlagen und Kräfte zur vollen Persönlichkeit des völkisch-rassischen Lebensstiles und kulturpolitischen Seins heranreift. Diese drei Merkmale liegen in den oben gezeichneten mehr schulpraktischen Zielsetzungen volksorganischer Bildung beschlossen. Sie werden im Hauptteil noch klar in den Vordergrund treten.

TEIL II.

Darstellung der volksorganischen Bildung, ihrer Ziele, Inhalte, Formen und Ganzheitsmerkmale.

Methodische Vorerörterungen.

Für die Durchführung der zu gestaltenden Darlegung erscheint eine Klarstellung darüber notwendig, in welchem Sinne hier der Begriff „Bildung" verstanden wird. Der Begriff „Bildung" meint im allgemeinen das pädagogische Verfahren oder auch das Ergebnis des Verfahrens. In beiden Bedeutungen wird er oft von dem der „Erziehung" abgegrenzt mit der Begründung, daß es sich bei der Bildung um eine Formung handelt, die zum erlebnisfähigen Verständnis und zur Gestaltung der Reihe objektiver Kulturwerte [1]) führen will, daß Erziehung hingegen über den wertenden intellektuellen Bezirk hinaus die Gesamtpersönlichkeit in Richtung auf ein sittlich wertvolles Handeln — in einer mehr funktionalen Art — erfassen will. Diese Unterscheidung wird mit Rücksicht auf die Sauberkeit des Denkens für die pädagogische Praxis als notwendig zu erachten sein, dagegen nicht so sehr theoretisch grundsätzlich, zumal heute (vergl. Krieck) beide Bedeutungsinhalte ineinander fließend genommen werden. In der Annahme, daß unter den Begriff „volksorganische Bildung" beide Sinninhalte (auch der der Erziehung) fallen, ist die folgende Darstellung durchgeführt.

Da die nachstehenden Erörterungen sich auf das vorhandene erziehungswissenschaftliche Lehrgut beziehen müssen, ist es notwendig, die herangezogenen pädagogischen Forscher zuvor zu charakterisieren, besonders in ihrer Stellung zur völkisch-nationalen Bildungsauffassung. Alfred Bäumler, Ernst Krieck und Philipp Hördt gelten uns dabei als die bedeutungsvollsten Vertreter der Gruppe völkisch-nationaler Erzieher. K. F. Sturm hat aus der Erkenntnis der Schwächen der Reformpädagogik früh den Anschluß an diese Gruppe gefunden. R. Seyfert hat trotz seiner die freie durchgeistigte Persönlichkeit und Gesellschaft ver-

[1]) Eduard Spranger: Berufs- und Allgemeinbildung, vgl. S. 27 ff.

fechtenden Grundanschauung die volkstümlich geistige Erziehung in den letzten Jahren betont, während Reumouth noch stark auf dem Boden der früheren deutschkundlichen Richtung steht. Berthold Otto stellt in eigenartiger Mischung die Pädagogik freier Entwicklung vom Kinde aus (Individualpädagogik) und die der völkischen Gebundenheit zusammen, von dem Gedanken ausgehend, daß anlagemäßig der völkische Geist in der Kindesentwicklung sich offenbart. In denselben Kreis der jugendpsychologisch orientierten Pädagogen gehört Oswald Kroh, der im Augenblick den Gedanken der organischen Erziehung im Zusammenhang mit der völkischen Anthropologie hervorkehrt. Otto Tumlirz als Anwalt der überschauenden pädagogischen Psychologie (i. e. S.) hat bereits vor Jahren auf die „eingeschränkte" völkisch-rassische Erziehung verwiesen. Vom schulpraktischen Standpunkt her vertritt seit längerem Wilhelm Albert den Gedanken des Gesamtunterrichtes in besonders volkhafter Prägung. Eduard Spranger steht als kulturphilosophisch eingestellter Pädagoge stark im Zeichen des Humanitätsgedankens. Jedoch tritt auch die völkische Erziehungsidee, wenn auch mehr nach der kulturellen als politischen Seite ausgebaut, in seinen Werken auf. In der Verknüpfung pragmatischer Einstellung mit einer werttheoretisch fundierten Staatsauffassung stehen die Gedankengänge Georg Kerschensteiners sowohl unter individual- als sozialpädagogischen Tendenzen und zielen letztlich auf eine Humanitätspädagogik ab.

Durch die Ausführungen des ersten Teiles wurde das allgemeine Bildungsziel festgestellt und auch die Reihe der erzieherischen Teilaufgaben knapp vorgezeichnet.

Die folgende Darstellung, die ein abgerundetes Bild volksorganischer Bildung versucht, hat in ihrem Rahmen alle die Teilseiten des Bildungsgeschehens, die die systematische Pädagogik übereinstimmend festgestellt hat, zu behandeln.

Wir beziehen uns auf die Kategorien der Erziehung und Bildung, die Flitner anführt[2]): die Erziehungsgemeinschaft, die sozialen Erziehungsmächte einerseits, die objektiv geistigen Sinngehalte menschlicher Werke und Güter (Bildungsgehalte) andererseits, die Bildsamkeit (Seite des Zöglings) erzieherische Intuition (Seite des Erziehers), den Bildungsprozeß (S. d. Z.) pädagogischer Weg und Methode (S. d. E.) Bildung als innere Gestalt (S. d. Z.) und Zielsetzung (S. d. E.). Die Darstellung dieser Teilseiten erfolgt für uns unter der volksorganischen Sicht, deren wesentliche Kern-

---

[2]) W. Flitner: Systematische Pädagogik, S. 56.

punkte der erste Teil bereits aufwies. Jedoch werden bei den einzelnen Abschnitten noch Zusätze aus der volksorganischen Denkweise erforderlich sein.

Für die Betrachtung einer bestimmten Bildungsarbeit treten die angeführten Kategorien in eine innere Abhängigkeit. In dieser lebendigen Seinsverpflechtung sind sie aufzuweisen. Zunächst treten so die sozialen Erziehermächte (das Leben), die Erziehungsgemeinschaft (die Schule) und die Bildungsgehalte (das Bildungsgut) in den Vordergrund grundsätzlicher Betrachtung. Die damit noch näher entwickelten Haupt- und Teilziele werden über die Darstellung des Bildungsgutes hinausverfolgt zur Bildung der inneren Gestalt — zur inneren Ganzheitsbildung.

Das Bildungsgut in völkischer und organischer Bildungsauffassung.

Die aufgestellte pädagogische Aufgabe will die Erziehung zum gliedhaften Wertträger im Volksorganismus leisten. Darin liegt aber die Forderung und Notwendigkeit, den ganzen Menschen zu erfassen, d. h. ganzheitliche Bildung zu sein. Den Ausgangspunkt für diese ganzheitliche Bildung sehen wir in folgendem.

Ernst Krieck hat das Erziehungsgeschehen von der Schulpädagogik weg wieder an seine eigentliche Stätte gerückt. Das funktionale Erziehungs- und Bildungsgeschehen der Gemeinschaft ist das Erste und Dauernde. Sie vollzieht ihren überindividuellen Sinn, natürlich, sinnvoll und einheitlich. Die Art und Weise dieser funktionalen Erziehung verdeutlicht die Handwerkererziehung einer früheren Zeit und das erzieherische Wirken der Mutter und der Familie [3]). Der überragende Wert dieser organisch-funktionalen Erziehung liegt in folgenden Punkten:

Sie geschieht aus einer lebendigen Menschen- und Lebenswirklichkeit. Damit ist verbunden eine sinnhafte, dringliche komplexe Umweltlage (innerer Zusammenhang der Lebensgebiete), die Leistung und Erkenntnis, Erlebnis und Handlung fordert und verbindet. Vor allem liegt ihr Wert in dem fordernden Bezug der Totalität des Erziehers auf den zu Erziehenden in einer ihn ganz durchwirkenden Formung und Ausrichtung zu einem einheitlichen Gesamtziel hin.

Das schulische Eigenleben birgt heute wie vordem die Gefahr der Entfremdung zum Leben und die einer oberflächlichen Wissensbildung in sich, ohne daß es eine tiefgehende ganzheitliche Persönlichkeitsformung leistet.

---

[3]) Vgl. Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 1, S. 5 u. 9.

Die gegenwärtige Schule muß gerade heute versuchen, die ihr anhaftende und oft überentwickelte Eigenart weitgehend zu überwinden.

Das kann sie nur erreichen, wenn sie 1. bestrebt ist, ihre pädagogische Arbeit in den funktionalen Erziehungsbereich der sozialen Gruppen und Gemeinschaften des Volkes einzubauen, wenn sie 2. ihre Bildungsgehalte lebenswirklich volkstümlich — bei völkischer Wertauslese — ausrichtet und in der Organisation des Bildungsgutes und der Formen des Bildungsprozesses die organisch-funktionalen Bildungsweisen des Lebens übernimmt.

Zu 1. Die Kluft zwischen einer für sich lebenden Schule und dem gegenwärtigen organischen Volksleben will gerade die von uns darzustellende Bildung überbrücken. Das erste Erfordernis für die Durchführung des aufgezeigten Bildungszieles ist darum: Der tatsächliche Einbezug und die lebendige Begegnung der Schulgemeinschaft mit den menschlichen Gruppen und Ordnungen der völkischen Lebenswirklichkeit. Wir gehen von der Tatsache aus, daß alle völkischen Sozialgebilde im Volksorganismus in gliedhafter Prägung — in geistigem Besitz, in Tätigkeit und Arbeit, in Lebensordnung und Gestaltung — das Ganze in Abwandlung darstellen und in ihren Bezügen gliedhaft untereinander und zum gesamten Volksorganismus stehen. Es werden aus dem lebendigen Einbezug in die Lebenskreise des Volkes all die Bildungswirkungen frei, die sich immer aus dem funktionalen Erziehungswirken einer wesenhaften Gemeinschaft ergeben: Einwurzelung in ihren geistigen Gehalt und Lebensstil, Kenntnis und Erfahrung des in ihrer Arbeit zutage tretenden Wissens und Könnens und im besonderen die Schau ihrer gliedhaften Einbezogenheit zu höheren Einheiten und im Volksganzen selbst. Dieser lebendige, tatsächliche Einbezug wird immer mehr das Hineinwachsen der Jugend in die Einheiten seiner Umgebung auch von der Schule her leisten. Als solche Gemeinschaftsgruppen des Volks seien hier schon angeführt: die Familie, die Dorfgemeinde, Bünde (die Staatsjugend), Betriebe und öffentliche Organisationen. Auf gleichen Gedankengängen fußend betont Oswald Kroh: »für die Volksschule ergäbe sich eine stärkere und bewußtere Beziehung auf das berufliche Leben ihrer engeren Umgebung, sodaß die geistige und praktische Durchdringung beruflicher Aufgaben als Element heimatkundlicher Bildung die Brücke zwischen Schule und Leben zu schlagen möchte«[4]). — Über alles wichtig erscheint uns aber das Hineinwachsen und der lebendige Einbezug in die

[4]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 34. Jahrg., Heft 9, S. 319.

Volkraumgruppen und aufsteigenden Volksordnungen: Familie, Heimat (Familienverband, Sippe), Stamm und Volk[5]).

Nach der inhaltlichen Seite muß die Auslese der Bildungsgehalte sich so vollziehen, daß diese von einer solchen völkischen Werthaltigkeit sind, wie es für eine arteigene Erziehung notwendig ist. Diese Feststellung wird hier kurz nur allgemein für das Bildungsgut getroffen. Die Stoffe der Bildungsarbeit müssen aber auch lebensnah sein. In diesem Punkt liegt ein inhaltliches und formales Moment. Die Organisation der Bildungsgehalte muß den Ansprüchen lebensgemäßer und damit ganzheitlicher Bildung genügen. »Das Volk und die Kinder des Volkes sind nicht von der Wissenschaftlichkeit gelehrten abstrakten Denkertums beeinflußt, sondern denken naturhaft, lebens- und wirklichkeitsnah«[6]). Aber noch aus einem andern Grunde kann das rein wissenschaftlich gestaltete Bildungsgut nicht als das gemäße angesehen werden. Denn »wissenschaftliche Erkenntnis kann gleichsam isoliert im Ganzen eines Menschen bestehen, ohne wesensbestimmend für ihn zu sein«[7]). Darum sagt Krieck »für die künftige Bildung ist also eines der ersten Erfordernisse mit der wissenschaftlichen Systematik in ihrem Bereich radikal zu brechen, sie hat alle Bestandteile nach einem neuen Prinzip umzugestalten und auszurichten«[8]).

Aus gleichen Erwägungen heraus muß auch die Ablehnung der Fächerung vollzogen werden, da diese das Bildungsgut in unnatürlicher Lebensfremdheit allzu sehr aufspaltet und darum uneinheitlich wirkt. Der Grund für die oberflächliche Wirkung früherer Schularbeit lag in ihren zusammenhanglosen, auseinanderstrebenden Lehrinhalten.

Auf den richtigen Weg, innere Wesensformung zu erreichen, weist das organische funktionale Bildungsgeschehen des Lebens. Seine Prinzipien sind für die Gestaltung unseres Bildungsgutes zu übernehmen. Das Leben bietet sinnhaltige komplexe Ganze, die Schule wissenschaftlichen elementaren Stoffaufbau, vom Teil ausgehend und im Teilhaften verbleibend. Um auch in der Schule wie im Leben ganzheitliche Bildungswirkung zu erzielen, besteht die Forderung zu Recht: Wir brauchen »komplexe Ganzheiten in realer Begegnung, Erhaltung umfassender Sinnzusammenhänge[9]). Unorganisch ist . . . die zerstückelnde . . . unzusammenhängende Bildungsweise . . . sofern sie nicht den Sinn und Zusammenhang

[5]) Vgl. Paul Krannhals: Das organische Weltbild, S. 30.
[6]) Albert, Wilhelm: Volkhafter Unterricht, Bd. II, S. 17.
[7]) R. Seifert: Volkstümliche Geistigkeit in „Neue Bahnen“ 1933, Heft 6, S. 175.
[8]) E. Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 139.
[9]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 1, S. 13.

eines Ganzen sichtbar macht, der dem Teilhaften seinen Ort und seine Bedeutung gibt« [10]).

In Berücksichtigung dieser Tatsache brauchen wir für die gegenwärtige Schularbeit eine Bereitstellung und Verknüpfung der Bildungsgehalte, in denen ein innerer Zusammenhang vorliegt, und zwar ein solcher, der nicht nur der einzelnen Bildungseinheit oder der Jahresarbeit, sondern dem ganzen Bildungsplan zugrunde gelegt werden kann. Dieses innere Einheitsmoment kann nur das volksorganische sein. Sein und Leben des Volkes in seiner organischen Struktur muß zum Bildungsgut der Schule werden. Dann treten »die Lebensbeziehungen der Stoffe in anschaulicher Weise als Wirklichkeitsausbreitung zur Verdeutlichung des Lebens« [11]) auf. Das Wirklichkeitsleben des Volkes in seinen Kreisen, Ordnungen und Räumen erfaßt und geschaut leistet »die seelische Inbeziehung von Mensch und Welt . . . Solche lebensdurchwirkten Bilder . . . die sich zur inneren Anschauung des Lebens zu steigern vermögen, strömen erlebniskräftig in die Tiefe des kindlichen Wesens« [12]). Dieser innerste Kern aller lebendigen Erkenntnisse und Auffassungen ist die volksorganische Schau, gewonnen aus dem wirklichen volksorganischen Leben.

Aus den dargelegten Gründen bestimmen wir als Bildungsgut die volksorganische Wirklichkeit. Als kleinerer Ausschnitt für die einzelne praktische Bildungseinheit, als größerer für die Arbeit einer Bildungsstufe, als Gesamtgegenstand der gesamten Volksschularbeit tritt sie als Bildungsgut auf. Wir erreichen damit, daß die Stoffe lebenswirklich nah und völkisch wertvoll sind, daß sie zusammenhängende Ganze sind, die ihrem Inhalt nach aus sich heraus ganzheitliche Bildungswirkung in Gestaltung des volksorganischen Weltbildes und völkischer Gliedschaftsgesinnung leisten. Der funktionale Einbezug in die Ordnungen des völkischen Gemeinschaftslebens ist so natürlich einbegriffen.

Als was stellt sich nun die volksorganische Wirklichkeit, die das Bildungsgut sein soll, dar? Als eine Umweltwirklichkeit, in der volkliche Einheiten, wie die Familie, die engere oder weitere Wohngemeinschaft (Dorf, Stadt) die Arbeitsgemeinschaft der Berufe und Betriebe, die Landsmannschaft des Gaues (Stamm) auf

---

[10]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 34. Jahrg., Heft 9, S. 313.
[11]) Wilhelm Albert: Volkhafter Unterricht, Bd. I, S. 16.
[12]) A. a. O., Bd. I, S. 16/17.

einem begrenzten Naturbodenraum, mit bestimmtem geistigen Besitz, in besonderer Lebensform und Arbeitstätigkeit leben mit einem eigenen geschichtlichen Schicksal. Diese volklichen Einheiten, ihre Lebensseiten (die geistig-biologischen, wie die sozialen-wirtschaftlichen und geschichtlichen) und ihre Umweltsachgebiete (Natur, Raum) stehen dabei in innerem Zusammenhang. Diese Darstellung legt die Überwindung der Fächerung dar. Geschichte und geistiger Besitz ist an eine bestimmte Menschengruppe geknüpft. Der Raum und seine Natur sind dazu gehörig wie die Arbeit dieser volklichen Einheiten und das auf ihren Tätigkeitsgebieten liegende Wissen und Können. Sichtbar zu machen sind die bedeutsamen volkhaften Beziehungsgesetze der Abhängigkeit (Mensch, Boden, Rasse — Boden, Volksschlag, geistiger Besitz, Lebensform — Boden, Arbeit, Siedlung), die gleichfalls, weil sie eine wesentlich völkische Erkenntnis darstellen und das Volk und seine Glieder im Werden, in ihrem Sosein und ihren Zukunftsaufgaben verstehen lassen, für die Bildungsarbeit wichtig sind. Vor allem wesentlich ist die Tatsache: die volklichen Einheiten sind Glieder untereinander und im gesamten Volkskörper. Die geschichtlichen Tatsachen der Vergangenheit, wie die geschichtlichen Zukunftsgestaltungen, die wirtschaftlichen Erscheinungen, die biologischen und sozialen Lebensseiten der kleineren völkischen Sozialgebilde sind in die große Volksgemeinschaft verflochten. Wie in der lebendigen Erarbeitung der Einzelinhalte, so liegt im besonderen in der tief erlebten Schau dieser organischen Zusammenhänge des volklichen Seins und Lebens die tiefste Sinnrichtung unserer Arbeit.

Für den Aufbau des Bildungsgutes gelten noch folgende klärende Richtpunkte. Auch die Durchführung unserer Erziehungsaufgabe muß aus einer solchen Art der Bildungsbegegnung herauswachsen, die der geistigen Entwicklungsstufe entspricht. So muß der Grundsatz der psychologischen Treue für die Bildungsarbeit innerhalb der volksorganischen Wirklichkeit ebenso gewahrt bleiben wie der Grundsatz der Bodenständigkeit. »Organisch wird die Bildung in der Schule aber auch dann, wenn sie in lebendigem Zusammenhang steht mit Lebensweg und Werdegang des einzelnen Kindes, das sie zu betreuen hat, indem sie Bildungsverfahren und Bildungsgut organisch verknüpft mit dem, was das Kind aus Umwelt, Erfahrung, Erlebnis und primitiver kindlicher Bildung schon mitbringt, es weiterhin organisch entwickelt im Zusammenhang des Lebens« [13]).

[13]) Ernst Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 103.

In Beachtung dieser Forderung muß des Kindes kleine Umwelt der Bildungsinhalt sein im Beginn der Schularbeit. In Ausweitung der kindlichen Lebenswirklichkeit wird der Heimatraum in den Mittelpunkt volksorganisch gerichteten Bildungsgeschehens gerückt. So wie sich das geistige Sehfeld des Kindes erweitert, müssen die größeren Lebensräume der weiteren Heimat, des Gaues, der Stämme, der deutschen Rassen und endlich der gesamte Volksraum zum Inhalt der Bildungsarbeit werden. In tatsächlicher Begegnung und in funktionalem Einbezug muß das Verstehen und Erleben der geistigen Gehalte, der Lebensschicksale und der Sachumgebung (Natur, Raum) der in diesen räumlichen Lebenskreisen haftenden kleineren oder größeren völkischen Ordnungen und Gemeinschaften erfolgen. Das Hineinwachsen in die völkischen Lebenskreise untersteht aber der verinnerlichten Schau der volksorganischen Zusammenhänge. Sie gelten als das beherrschende Sein der völkischen Lebenswirklichkeit und als die den Einzelmenschen verpflichtende Aufgabe.

So hat die Einarbeit in die volksorganische Wirklichkeit gerade die Aufgabe, bei allem Erkennen und Erleben der Umwelt die allseitige Abhängigkeit und Verflochtenheit der Einzelmenschen und der kleineren Gemeinschaften in das Volksganze spüren zu lassen, die Gliedschaft in der Volksgemeinschaft zur tiefsten Lebensauffassung zu gestalten.

In ganz ähnlicher Weise hat Wilhelm Albert Richtung und Ziel d. h. den wertsynthetischen Aufbau seines volkhaften Gesamt-Unterrichts volksorganisch (das bedeutet Eindeutigeres als völkisch!) angedeutet. »Von den nahen Teilwirklichkeiten des natürlichen und geschichtlichen Lebensraumes steigt der Bildungsgang hinauf zu den übergeordneten Ganzheiten; zur gemeinsamen Volkschaft, zum Bewußtsein der Gliedschaft am Volke« [14]).

Auf dem Boden dieser allgemeinen Feststellungen für das Bildungsgut wird das umfassende schulpraktische Hauptziel begründet und geklärt. Die Anerziehung des volksorganischen Weltbildes und der völkischen Gliedschaftsgesinnung ist es, die den Kern der totalen Wesensformung ausmachen soll. Diese Aufgabe durchdringt die gesamte Bildungsarbeit. Die weiter noch darzustellenden Einzelzielstellungen ordnen sich diesem Zielwollen gliedhaft ein.

---

[14]) Albert, Wilhelm: Volkhafter Unterricht, Bd. I, S. 19.

Von diesen gewonnenen Gesichtspunkten aus soll nun daran gegangen werden, eine Übersicht des volksorganischen Bildungsgutes, das in der volksorganischen Wirklichkeit liegt, für die einzelnen Schulstufen zu geben. Wir unterscheiden dabei vier Bildungsabschnitte für die acht Jahrgänge der Volksschule, die sich auch aus psychologischen Gesichtspunkten wohl rechtfertigen lassen (vgl. O. Kroh: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung, S. 117—155).

Die einzelnen schulpraktischen Bildungseinheiten lassen sich aus dem Gesamtaufriß leicht herauslösen.

Darstellung des ganzheitlichen Bildungsgutes und Bildungsgeschehens auf den einzelnen Schulbildungsstufen.

Erste Stufe (das 6—7 jährige Kind).

Für die Schule beruht der Einsatzpunkt ihrer Arbeit in dem zu tätigenden funktionalen Einbezug in die Gemeinschaft, in der des Kindes Leben noch wurzelt: in die Familie und ihren Lebenskreis. Die Stätte der Schularbeit liegt nach Möglichkeit draußen, da, wo des Kindes Welt ist. Der Hof, der Garten, der Spielplatz, der Feldrain, die Arbeitsstätte der Mutter und des Vaters (soweit möglich), alle diese sind Ausgangspunkte der bildnerischen Arbeit aus der tatsächlichen Begegnung heraus. Aus den lebendigen Beziehungen zum Lebenskreis der Familie wird die Schule leicht den kindlichen Geist den Ausblick in das Volksleben finden lassen, weil hier die Ansatzpunkte gegeben sind und im besonderen auch, weil hier seine innere Welt lebendig wird.

Im Spiel, der sozialen Sprache des Kindes, werden ihm die menschlich-volklichen Zusammenhänge klar, gewinnt es die erste Ahnung um die Notwendigkeit der Einordnung. So ist gerade auf dieser Stufe dem Spiel und dem Sinnbild ein besonderes Augenmerk zu geben. Ihre Auswahl sollte sich nach dem Eignungswert für die völkische Lebensschau vollziehen. An das Familienleben oder an einen sonstigen Umweltausschnitt anknüpfend ergibt sich die Fülle echter volkstümlich-kindlicher Spielbetätigung.

Die Familienarbeit ist für das Kind ein reiches Erfahrungsfeld. In allem neuen Wissen und Kennenlernen, dem sich auch die mündliche Ausdrucksgestaltung hingibt, begreift es das Ineinandergreifen der Arbeit der einzelnen Familienglieder als notwendig und richtig, ein Gedanke, der sich leicht zu einem weiteren volksorganischen Ausblick in kindgemäßen Formen erschließen läßt. Die Sprüche, Reime, Erzählungen und Märchen der Familie in der

ortgebundenen Form sind die geistigen Gehalte, die echt volksmäßig den geistigen Grund bei ihm legen müssen. In Spiel und Tummeln soll es das Kind der Erde und Natur sein. In kleinen Geschichten von Tier und Pflanze erfährt es vom Leben seiner natürlichen Umgebung und die gegenseitigen Beziehungen von Mensch und Haustieren, Mensch und Natur. Zählen und Rechnen fließen wie das Lesen- und Schreibenwollen aus der Beschäftigung mit dieser häuslich-nachbarlichen Lebenswelt. Sie erhalten von da Aufforderung und Aufgabemöglichkeiten, aber auch den ernsthaften Sinn einer höheren Lebensnotwendigkeit. Die Schularbeit in lebendigen Bezug zur Familie gesetzt, kann auch das erste völkisch-geschichtliche Bewußtsein und den gemeinsamen Schicksalswillen entwickeln. Das Kind hört und berichtet gern von den Lebensschicksalen der einzelnen Familienmitglieder (Weltkrieg, Arbeitsdienst, Wehrpflicht). Diese familiengeschichtlich gefärbten Darstellungen machen in Anfängen Volk- und Schicksalszusammenhang deutlich. Die Gefühle der Anhänglichkeit und Einbezogenheit können hier geweckt werden. In dieser Richtung liegen auch die ersten familienkundlichen Feststellungen, die für das anzuerziehende Sippen- und Volksbewußtsein wesentlich sind, die darüber hinaus auch die Grundlage für eine rassisch-biologische Erziehung abgeben können. »Sippenkunde steckt jedem Menschen von Kindesbeinen an im Blut . . . . hier knüpfen wir an und stellen deshalb die Sippenkunde in den Anfang und Mittelpunkt unserer rassischen Erziehungsarbeit« [15]).

So sehr das Kind in der Familie wurzelt, so ist ihm doch die Straße seiner Wohnung die wundersame Welt der besonderen Tagesereignisse. Kundgebungen, Aufmärsche bringen ihm die erste erlebnisvolle Ahnung der eigenen Einbezogenheit in sein Volk. Das noch unklare Wissen um die Notwendigkeit der Volksgemeinschaft wird die Schule durch die kindgemäße und doch eindringliche Schau der gemeinsamen politischen Schicksalsverbundenheit und wirtschaftlichen Abhängigkeit aller Volksglieder zum deutlichen Bewußtsein vertiefen und die sich entwickelnde Gliedschaftsgesinnung durch die weitere verstehende Erlebnisbegegnung mit der Öffentlichkeit in den Kindern verankern. Dabei ist es wichtig, die gesamte Bildungsarbeit schon jetzt so zu gestalten, daß das Gliedschaftsbewußtsein im Lebenskreis der Schule zur Tat werden muß. Die Auswertung und Verlebendigung der Vorgänge, Feiern und Ereignisse der völkischen Öffentlichkeit erreicht die Schule dadurch, daß sie Sinnbild und Form der volkhaften Feier in einem kindgemäßen Rahmen pflegt. Damit im Zusammen-

---

[15]) Reichszeitung der deutschen Erzieher, Jahrgang 1935, Heft 8, S. 9.

hang steht auch die tatsächliche Teilnahme an den rein volkstümlichen Sitten, Bräuchen und Festen in der Absicht pflegerischer Heranbildung heimatverbundener Volksgesinnung. Der gefühlsmäßige Einbezug und das tatsächliche Miterleben treffen die tiefsten Grundschichten des Kindes, aus dem das Gemeinschafts- und Volksbewußtsein emporwachsen kann.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, daß Berthold Otto in seinem Werk „Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule" die Begegnung von Schule und Familie als überaus bedeutungsvoll hinstellt und behandelt. Sein Landpflegerhaus ist die Stätte, die die Bewohnerschaft des Dorfes aufsucht, wo die Erwachsenen Vorträge halten, wo am Abend die alte und die junge Generation zusammentreffen. Genau so steht die Schule aber auch in der Lebenswirklichkeit der Familien, mit denen sie stets im Zusammenhang bleibt (vergleiche Seite 107/8).

Stufe 2 (das 8—10 jährige Kind).

Während auf der vorhergehenden Stufe die Bildungsarbeit in den Kreis der Familienwelt eingelagert war, wird jetzt die engere Heimat die Bildungswirklichkeit. Der Schüler tritt ein in das Leben der Gemeinde. Ihre Sozialordnungen dürften dabei in den Vordergrund rücken.

Der lebendige Bezug zu den handwerklichen Betrieben hat zuerst einzusetzen. Wie die Schulgemeinschaft sich draußen bei den Handwerkern einfindet, so kommt auch der Handwerker als Laienhelfer in die Schulstube, um zu raten, zu erzählen und vorzumachen. Paul Metzler hat in einem Beitrag zur organisch-völkischen Landschulreform aus der Wörsdorfer Versuchsarbeit auf die Bedeutung der Laienhelfer in der Schule hingewiesen. »Wenn wir die Erziehung schon als Urfunktion der Gemeinschaft sehen, wenn die Landschule vor allem wirklich im Dorf wurzeln soll, dann darf sie an der Frage des Einsatzes von Laienlehrkräften nicht vorbeigehen« [16]). Aus dem lebendigen Einbezug in die Handwerkerwelt heraus beschäftigen wir uns und erleben wir ihre Bräuche und Sitten, ihre Lebensformen, ihr volkstümliches geistiges Gut in Erzählungen und Schwänken. Aber ebenso wird die Herstellung ihrer Waren und der Vertrieb, im besonderen die Bedeutung der handwerklichen Beschäftigung für die ganze Wohngemeinschaft erarbeitet werden. Die Zusammenstellung der Berufsgruppen gibt den ersten Überblick über das Zusammenwirken der Einzelbetriebe und Arbeitstätigkeiten und läßt die gliedhafte Bedeutung jedes einzelnen Arbeiters verstehen in einem größeren

[16]) Die Dorfgemeinschaft, Jahr 1935, Heft 1, S. 15 ff.

Ganzen. Die Notwendigkeit der Einordnung wird ebenso sichtbar wie die der guten Arbeit.

Öffentliche Anlagen, Werke (Feuerwehr, Wasserwerk, Rathaus) sind andere Stätten der lebendigen Begegnung. Fürsorge und Schicksal vom Ganzen her tritt hier in einem kleinen Ausschnitt vor uns hin. (NSV., Winterhilfswerk und Arbeitsbeschaffung). An Bauten, Anlagen und Straßen lassen sich die sichtbaren Zeichen der Vergangenheit verfolgen. (Inschriften, geschichtliche Denkmäler). Darstellungen und Erzählungen von Volksgenossen berichten uns mehr. Die Schicksale der Gemeinde entstehen in lebensvollen Bildern. Die schulische Arbeit spürt dem weiter nach. Sie läßt das Schicksal der kleineren Gemeinschaften aus dem Volksschicksal begreifen. Die Mächte der Zersetzung in der Allzeit (30 jähr. Krieg) werden bewußt. In Erweiterung der Betrachtung der Geschehnisse kommt die Zeit der Wiederkehr neuer volklichen Macht in der preußisch-deutschen Wiedergeburt zum Anklingen. Dem werden die jüngsten Ereignisse der volklichen Einigung gegenübergestellt im Aufsuchen und Darstellen der sichtbaren Tatsachen der neugewonnenen Volksgemeinschaft und Erstarkung nach Außen.

Im weiteren wendet sich die Arbeit dem räumlichen Umgebungsbild zu. Straßen, Handel und Verkehr, die Landschaft und ihr Aussehen werden Gegenstand der Bearbeitung. Wir lassen uns von den Bauern erzählen über Flurverteilung, Allmende, Rodung, Wirtschaftsart, Flußregulierung und Wegebau. Die gegenwärtige Kulturlandgewinnung, neuer Fruchtanbau, neue Wegeanlagen als Zeichen gegenwärtigen Aufschwunges werden dem gegenübergestellt. Diese Arbeit liegt in einer anderen beschlossen, die vom Boden ausgeht und von da Mensch und Landschaft, Arbeit und Raum begreift. Die Schule hat ihr Bodeneigentum zur Selbstbewirtschaftung. In der Erkenntnis der Abhängigkeit von Boden und Pflanzenwelt (einfache Wechselbeziehungen, Standort und Wachstum, Erbanlage und Lebenstüchtigkeit) werden die ersten biologischen Gesetze grundgelegt, die auf einer höheren Stufe vertieft werden (der gesunde bäuerliche Mensch, der Erbkranke). In Verbindung damit sind die Ganzheiten Wiese und Wald, Heide und Wasser (Teich) die Erkundungs- und Arbeitsfelder (allgemeine Zusammensetzung, Charakterpflanzen und Tiere). Der Anfang organischen Denkens in der Betrachtung einfacher Ortsgemeinschaften wird hier gemacht, mit dem Blick auf Gemeinschaft und Volk. Volksglaube und Volksgeschichten, Bräuche und Wetterregeln, Erzählungen von Natur und Mensch, Flurnamen und ä. haben hier den Ausgangspunkt der Behandlung. Von solcher Arbeit her in der Landschaft empfindet der junge Mensch den Zusammen-

hang mit Natur und Boden. Der Boden muß ihm Wurzelkraft, Freude und inneres Werterleben geben. In der Verbundenheit zu ihm und dem Volk, das ihn bewohnt, wird er ein Mensch der Heimat. Wegepläne, erdkundliche Grundbegriffe, Karten und Zeichnungen der Landschaft sind natürliche Ausflüsse oder Ausgangspunkte der Arbeit in der heimatlichen Raumwelt. Die Häuserbauten in ihrem äußeren Schmuck und volksechten Gegenständen, die Hausinschriften, die Bräuche des Richtfestes, der Einweihung, die nachbarlichen Sitten lassen das echte Volkstum in seinen Lebensformen in der kindlichen Seele erstehen. Die Siedlung (Runddorf u. ä.) begreifen wir aus ihren geschichtlichen räumlichen Bedingungen. Name und Entwicklungsgeschichte verknüpfen sich mit dem Einblick in die geschichtlich-völkische Vergangenheit.

Ein weiterer Ausblick ergibt sich von dem Thema Boden, Mensch und Arbeit. Die Betriebe der heimatlichen Welt (Kalkgrube, Steinbruch, Erzgrube, Blechwerk) sind aus dem Boden und seinen Schätzen und ihrer Behandlung zu begreifen. Wir beschäftigen uns mit den heimatgebundenen Berufen, ihren Voraussetzungen, ihrer Arbeitsweise und Technik. Absatz und Lieferung lassen den Blick schweifen über die engere Heimat hinaus. Damit wird das Bild des sozialwirtschaftlichen Gefüges und seiner organischen Einheit erweitert und vertieft. Auch hier ist der lebendige Bezug die Voraussetzung, aus der wir Lebensform und Bräuche der Arbeitsstätten und ihre gegenwärtigen Aufgaben kennen lernen. Die Arbeitsbeschaffung, die Sorge und Macht des eigenen Volkes rücken hier klar und deutlich in den Mittelpunkt der Erfahrung.

Stufe 3 (das 10—12 jährige Kind).

So wie die volksorganische Bildungsgegebenheit der vorhergehenden Stufe eine in sich geschlossene, eben der engeren Heimat war, werden sich die angrenzenden raumwirtschaftlichen größeren Gebiete für die nächste Stufe der Bildungsarbeit ergeben (Tieflandbecken, Gebirgszug, Börde, Industriegebiet, die weitere Heimat). Die tatsächliche Begegnung mit ihr in Fahrt und Erwanderung ist auch da bei allen Anschauungsmitteln notwendig. So wie bisher das Erlebnis von Boden, Natur und Kultur der engeren und weiteren Heimat vorherrschte, so wenig wird jetzt von ihr der Zusammenhang zu lösen sein, wenn es im weiteren gilt, ein inhaltlich noch größeres Gebiet bildungswirkend an die jungen Schüler herantreten zu lassen.

Als natürliche Bildungsgegebenheit wird der Heimatgau heraustreten, damit der junge Mensch das Gefühl der arteigenen

raumgeprägten Stammheit erhält, das eine bedeutsame Vorstufe für das volksorganische Bewußtsein und Fühlen ist. Durch die Angehörigkeit zum Jungvolk wird der Schüler dieser Stufe auf die Tatsache der Stamm- und Gau-Zugehörigkeit verwiesen. Überhaupt hat hier die engere Zusammenarbeit mit der Staatsjugend wie mit der politisch-völkischen Öffentlichkeit einzusetzen, aus der Fruchtbarkeit und Einheitlichkeit für das beiderseitige Erziehungswirken entspringt. Wandern und Fahrt, Treffen und Lager wird dem Schüler den Gauraum und die Stammheit als etwas Besonderes merkbar machen, der auch er seiner Geburt und seinem Wesen nach angehört. Die Arbeit auf dieser Stufe sollte so verlaufen, wie sie Theo Jörg in seiner Schrift „Lehrer und Schüler werden Wanderkameraden“ [17]) beschrieben hat. Die Zusammenhänge Mensch und Boden, Landschaft und Rasse werden als wichtig für das völkische Weltbild bewußt zu machen sein, ebenso wie die Einsicht in das organische Gefüge dieses Menschenraumes in Heranbildung völkischer Gliedschaftsgesinnung. Auf der Einsicht der in der Arbeit mit dem schulischen Bodeneigentum gewonnenen biologischen Gesetze fußend: »die Umwelt verändert die Lebewesen, der Mensch als Glied der organischen Natur« gehen wir daran, Stamm und Landschaft zu begreifen. Die körperlich-seelischen Merkmale der Gaubewohner schälen sich heraus. Wir verstehen sie von der Landschaft wie von der Rasse unserer Vorfahren her. Die Verbundenheit mit ihnen ist uns wesentlich. Ihr Schicksal, ihre geistige Kultur spricht zu uns (Vor- und Frühgeschichte). Ihre Seele wird uns aus Landschaft, Rasse und Geschichte bewußt. Das geweckte Gefühl der Zugehörigkeit zu ihnen legt den Grund für ein echtes Stamm- und Volksbewußtsein. Liedgut, Dichtung und Sage wie die von Meisterhand geschriebenen Erzählungen über Land und Leute (Friedrich Wilhelm Weber, Löns, Fontane, Ewald Banse) sind hier die zuhörigen wertvollen Bildungsgüter. Die Darstellung und Beschäftigung mit dem neuen volkstümlichen Werden im Gau (Thing, Ausgrabungen, Ausstellungen, gegenwärtiges Brauchtum und Sitte) schalten sich hier sinnvoll ein.

Der Gau als geographisch-wirtschaftlicher Raum.

Wir erkunden ihn in seinem Landschaftsaufbau. Die genaue Kenntnis der Stadt- und Landverteilung, der wirtschaftlichen Bedeutung der Städte, der landwirtschaftlichen und industriellen Wirtschaftszweige wird in der lebendigen Begegnung und mit Hilfe von Schriften und Anschauungsmitteln (Film) zum geistigen Be-

---

[17]) Vgl. den Auszug im: Der Nationalsozialistische Erzieher, Jahr 1935, Nr. 37, S. 515 ff.

sitz der Schüler. Dabei ist das volksorganische und volkswirtschaftliche Denken, durch das Gewahrwerden der Sozialformen, durch die Einsicht in die Abhängigkeit der Berufe und Stände (Bauer und Arbeiter) und in die Notwendigkeit ihrer gliedhaften Zusammenarbeit zu vertiefen. Die Volksgemeinschaft als wirtschaftliche Schicksalsgemeinschaft, die für jeden gliedhafte Aufgaben hat, tritt hier hervor. Die lebendige Schau dieser Tatsache vermag die Gliedschafts-Gesinnung bei den jungen Volksmenschen zu kräftigen und zu erhöhen. Die Anstrengungen des heutigen Volksstaates, wie sie für das Gaugebiet besonders sichtbar werden, lassen sich durch Verwendung von Zeitungsmeldungen und Bildberichten wirksam in den Vordergrund der Arbeit rücken. Wir rechnen zu erfolgreichen Erscheinungen der kraftvollen organischen Aufbauarbeit des Volkes die Kulturlandgewinnung durch den Arbeitsdienst, die Erfolge der Arbeitsbeschaffung im Gaugebiet, die Errichtung neuer Erbhöfe, die Arbeit der N. S. V., die Gauorganisation der Arbeitsfront, in der Unternehmer und Arbeiter zusammenstehen.

Die Erziehung zur völkischen Gliedschaftsgesinnung kann von der Grundlage dieser schulischen Arbeit her durch die lebendige Erfahrung der gegenwärtigen organischen Neugeburt des völkischen Lebens wie der schicksalhaften Einbezogenheit und gliedhaften Aufgabe des Einzelnen, wirksam ansetzen. Die tätige Mitarbeit der Schule zusammen mit der Staatsjugend bei der Winterhilfe, bei Sammlungen und anderen Kundgebungen des Volksgemeinschaftswillens ist ganz wesentlich. Diese Bildungsarbeit wird unterbaut durch das organische Denken, das sich gerade aus der Biologie herauslösen läßt. Der junge Mensch wird merken, daß die Forderungen der Volksgemeinschaft solche der organischen Natur sind. Von hier aus begreifen wir auch Leib und Körper als ein zu verwaltendes Erbe für Volk und Vaterland.

Von diesen Ausschnitten volksorganischer Wirklichkeit wird der weitere Schritt zu tun sein zu größeren Raumeinheiten (Der Rheinraum, der Ostraum, die Wasserkante). In ihnen liegen die großen volks- und stammesgeschichtlichen Ereignisse als wesentliche Abschnitte der Volksgeschichte beschlossen (Römer und Franzosenkriege, die deutschen Ordensritter, die Hansa, koloniale Erwerbungen). Rassenbiologische Eigenarten, geistiger Kulturbesitz und volkswirtschaftlich gegenwärtige Bedeutung sind in diesem Rahmen zu behandeln. Die Fehlentwicklung des mittelalterlichen Kaiserreiches kommt darin zur Besprechung wie auch die betonte Gegenüberstellung desselben zum gegenwärtig geeinten Volksstaat. An dieser Stelle ist auf den Vorschlag Berthold

Ottos hinzuweisen, einen durchgreifenden Schüleraustausch zwischen den verschiedenen Gauen durchzuführen, damit jeder Eigenart und Wesen der anderen Stämme achten lernt. Zweifellos würde die Schule dadurch reiche Anregung erhalten. Der Gedanke und das Empfinden der eigenen Stammheit würde ebenso deutlich wie das Gewahrwerden der Größe und Macht des Volkes und seines gegenwärtigen Gemeinschaftswillens.

Stufe 4 (das 12—14 jährige Kind).

Die Arbeit dieser Stufe wird es sein, in einem durchgreifenden Gesamtaufriß das volksorganische Weltbild in Wiederholung und Zusammenfassung zu vertiefen und zu gestalten. Als Ausgangspunkt der Arbeit gilt nicht mehr die kleinere raumpolitische Einheit, sondern der gesamte deutsche Volksraum, und zwar ist die Behandlung wichtiger volksorganischer Kernfragen das Vorherrschende in der gesamtunterrichtlichen Bildungsarbeit. Die Einarbeit in diese Kernfragen wird durch die Begegnung mit den entsprechenden öffentlichen Lebenskreisen erfolgreich unterbaut. Dahin gehört die Teilnahme an großen politischen Veranstaltungen, der Besuch von Ausstellungen, Fahrt und Wanderung in das deutsche Land und die Begegung mit den örtlichen Stellen der großen Volksorganisationen der NS.-Kulturgemeinde, der Arbeitsfront, der NSV. u. ä. Die Hineinnahme wichtiger Stoffgebiete erdkundlicher biologischer, sprachlich-künstlerischer Art in die Bildungseinheiten ist natürlich gegeben.

Die Bedeutung der völkisch-organischen Staatsidee wird eine der vordringlichen Behandlungseinheiten sein. Verlauf des Weltkriegs und der Novemberrevolution, die Zeit des deutschen Niederganges nach dem Weltkrieg, die verderbliche Wirkung des Marxismus werden in ihren Ursachen und Zusammenhängen gesehen. Daß hier die Störung der naturgegebenen Ordnung, die das Volk als natürliche Gemeinschaft und höchsten Wert bestimmt hat, alle Zerfallserscheinungen heraufführte, muß tief und unverlierbar in das Weltbild des jungen Menschen einrücken ebenso wie die Normauffassung: das Volk ist ein gegebener und schicksalhafter Organismus; jeder Einzelne findet nur im Dienst am Ganzen die wahre Erfüllung seines Menschentums.

Die Gewinnung dieser Grundgesetze kann durch einen biologisch-rassischen Bildungskurs unterbaut werden. Die Grundsätze vom Verderb der Rassenmischung, durch rein biologische Erkenntnisse gewonnen, werden beleuchtet durch die Zeit des Niedergangs im Zeichen der jüdischen Vormacht.

Die biologisch-rassische Aufbauarbeit durch die Gesetzgebung für die Gesundung der Volkskraft — wie sie durch Drosselung fremden Blutes, in der Verhütung erbkranken Nachwuchses, in den Maßnahmen der Rückführung der Volksteile auf das Land, in der Bauern- und Siedlungspolitik zum Ausdruck kommen, bietet Ansatz und Inhalt der Bildungsarbeit —. Die besondere Betrachtung des Bauerntums als Lebensquell des deutschen Volkes läßt sich anschließen [18]).

Die Gegenüberstellung der Ohnmacht des Volkes in der Nachkriegszeit auf außenpolitischem Gebiet (mit Betrachtung aller Einzelereignisse) und der politischen Erstarkung in den letzten Jahren vertieft die Erkenntnis, daß der Bestand des Volkes und des Einzelnen nur lebensträchtig bleibt in der völkisch-organischen Staatsform. Nicht nach demokratischen Prinzipien, sondern nach dem Prinzip des Organischen auf allen Lebensgebieten kann der wahre Staat existieren.

Diese Tatsache des Aufbaus und des Erfolges des organischen Volksstaates ist auf den einzelnen Gebieten zu zeigen. Die Gesundung und Kraftfülle des völkisch geistigen Lebens tritt in den Vordergrund der Betrachtung.

Das geistige Gesicht unseres gegenwärtigen Volksstaates in seinen Kulturschöpfungen, Dichtungen und Schriften wird hier lebhaft vor die Seele des Kindes zu stellen sein. Die Kundgebungen und Feiern als Ausdruck der neuen Volksgemeinschaft erfahren hier ihre vertiefte Behandlung. Das gesamte neue völkische Kulturwerden, wie es sich in reicher Fülle in allen Teilen Deutschlands und auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens vollzieht, tritt ebenso in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit.

Die Behandlung des ständischen Aufbaus nimmt ihren Ausgangspunkt von der Einarbeit in die Bedeutung des Nährstandes (Die Bauernpolitik, die Erzeugungsschlacht, die einzelnen landwirtschaftlichen Gebiete, Vertrieb und Absatz). In Gegenüberstellung zu diesem Thema: „Land und Bauerntum" betrachten wir Deutschland als Industriestaat. Die Einsicht und Begegnung mit örtlichen größeren Betrieben läßt uns auch im Schrifttum andere Industriegebiete aussuchen. Wir verfolgen ihre Absatzgebiete und ihr organisches Zusammenwirken. Das Leben und Wirken dieser fernen Volksgenossen, die an einer anderen Stätte für das deutsche Volk ihre Arbeit verrichten, soll uns aus dem Schrifttum, aus Bild und Film entstehen. Ein Gesamt-Überblick wird die deutsche Volks-

---

[18]) Vgl. hierzu Albert, Wilhelm: Volkhafter Unterricht, Bd. II, S. 90 ff.

wirtschaft als solche betrachten, im besonderen auch im Hinblick auf ihre weltwirtschaftliche Lage. Die Pflicht zu hoher eigener Leistung und die Aufforderung zu tätiger Mitarbeit sollte gerade aus dieser Betrachtung entspringen. Die Beschäftigung mit der großen Organisation der Arbeitsfront, in der Unternehmer und Arbeiter sich finden, ihre Anstrengung auf allen Gebieten der Arbeitsbeschaffung, der Entlohnung und Feierabendgestaltung läßt die organische Wirtschaftsauffassung und ihre Leistungen als groß und rechtmäßig erscheinen (Fühlungnahme mit den örtlichen Stellen). Der Gedanke der Volksgemeinschaft im helfenden Sozialismus, wie er in der NSV., dem Winterhilfswerk usw. zum Ausdruck kommt, verdient eine eigene ausgebaute Behandlung. Der neue Staat als Ständestaat, die große Volksgemeinschaft, wie sie sich in der Öffentlichkeit und durch Maßnahmen der Regierung kundgibt, all das läßt sich tief in das kindliche Verständnis hineinsenken. Der überragende Gedanke: das Volk ist ein Ganzes, wir sind nur Glieder in ihm, die auf Gedeih und Verderb mit ihm verbunden sind, wird von da aus zum tiefsten Kern seiner Haltung und Gesinnung.

Die Geschichte des deutschen Volkes seit der Machtübernahme läßt diesen Gedanken noch vertiefen; denn die Wiedererstarkung des deutschen Volkes in den letzten Jahren gegenüber seinen äußeren Feinden ist nur aus seiner Einigkeit und Kraft geworden. Die gegenwärtigen geschichtlichen Aufgaben des deutschen Volkes für eine glückliche Gestaltung seiner Zukunft wird der junge Volksmensch als seine eigenen empfinden. Die geopolitischen Erkenntnisse wie auch die Beschäftigung mit dem Auslandsdeutschtum weiten noch einmal seinen Blick über Geschichte und Räume der anderen Völker, aber in seinem Volkstum wurzelnd, kann er die rechte Einstellung finden.

So wird in dem jungen Volksmenschen durch das Erleben und Erkennen der Güter, Lebensgebiete, Schicksale und Aufgaben der einzelnen volklichen Einheiten wie des Volksganzen, durch die verinnerlichte Schau des überragenden Wertsinnes der Volksgesamtheit, durch die lebendige Erfahrung der notwendigen und allseitigen Gliedschaft der kleineren Gemeinschaft und des Einzelnen innerhalb des Volksganzen mehr als ein völkisches Weltbild — eben ein volksorganisches Weltbild gestaltet, das auch die tieferen seelischen Schichten in völkischer Gliedschafts-Gesinnungsbildung formt.

In dieser die ganze Schularbeit umfassenden Bildungswirkung liegt die tiefste Grundlegung einer Bildung zum werthaften Glied der Volksgemeinschaft.

Gleichwohl trägt dieses Bildungsgeschehen gliedhafte Bildungsbezirke bzw. unterrichtliche Grundrichtungen, die untereinander wie zum Ganzen dieser Bildung in einem funktionalen Gliedschaftscharakter stehen. Sie weisen eigene Aufgaben zu dieser Bildung zum gliedhaft völkischen Wertträger auf, ordnen sich aber organisch der allgemeinen übergreifenden Bildungsaufgabe der Gestaltung des volksorganischen Weltbildes und der völkischen Gliedschaftsgesinnung ein.

Als die hauptsächlichsten, gliedhaften Bildungsbezirke sind so zu nennen: die volkhaft geistige Verwurzelung, getragen von der Anerziehung tiefster Heimat- und Bodenverbundenheit, die geschichtlich-rassische Bildung zu politisch-kämpferischer Einsatzbereitschaft für die Größe der völkischen Schicksalsgemeinschaft und letztlich die Vermittlung eines dienenden, hohen Wissens und Könnens.

Die Darstellung des völkischen Geistesorganismus (S. 5) ließ erkennen, daß der Einzelmensch nur innerhalb der Offenbarungen der ewig wirkenden Volksseele seine höchste geistige Lebensform finden kann. In den volkhaft geistigen Gehalten tritt die überzeitliche Sendung des Volksganzen in die Erscheinung. In ihnen liegt ein verpflichtendes Leistungsgebiet der Volksglieder beschlossen und nicht zuletzt eine wesentliche Bildungsaufgabe gegenüber der völkischen Jugend.

Das tiefste Einleben und Einwachsen in den Geist und die Wesenheit des deutschen Volkes nicht bloß im Sinne eines Bildungserlebnisses oder Werthinnehmens vielmehr darüber hinaus als einer inneren volkhaft-geistigen Verwurzelung, in Erfülltheit und Geformtheit, das wird diese Zielstellung im Bereich der volksorganischen Bildung leisten wollen.

In diesem Sinne sagt Reumouth: »Wir sind überzeugt, daß wir Menschen heranbilden können, die im deutschen Volkstum und in der deutschen Heimat wurzeln. Gerade der Bildgehalt der in dem Wort ‚wurzeln' liegt, macht, was erzieherisch zu leisten ist, deutlich« [19]). So weist er auch der organischen Bildung die Auf-

[19]) K. Reumouth: Zur pädagogischen Situation in „Neue Bahnen", 44. Jahrg., Heft 5, S. 127.

gabe zu: der »Begegnung der Jugend mit den Kulturgütern, die das Volk in seinem geistigen Werdegang hervorgebracht hat« [20]).

Die Art und Weise dieser Bildungsaufgabe der volklich-geistigen Verwurzelung soll die Darstellung der geistigen Schöpfungen und Werke des Volkes und des Volkstums deutlicher machen, die als Bildungsgut notwendig erscheinen.

In den Vordergrund der volkhaft-geistigen Verwurzelung gehören die Gehalte und Darstellungen des Volkstums. Das Volkstümliche ist in seiner Form gewordenen Geistigkeit, in seinen Seins- und Lebensformen, seinen Schöpfungen und Gestaltungen aus dem Volk geborene Wesenheit.

So betont H. Freudenthal, daß die Volksschule über volkskundliche Fachstunden hinaus die Aufgabe hat, überall das arteigene, gemeinschaftsgebundene Volksgut ohne wissenschaftliche Systematik zum gegenständlichen Träger des Schullebens zu machen« [21]). Das Einleben in alle Inhalte und Ausdrucksformen des volkstümlichen Lebens- und Weltbildes wird innerhalb der Ordnungen und Lebenskreise der bäuerlichen und auch handwerklichen Welt aus dem gespürten Lebensbezug erwachsen müssen. Die Darstellung des volksorganischen Bildungsgeschehens hat darum versucht, überall den funktionellen Einbezug in die volklichen Gemeinschaftsformen deutlich zu machen.

Welches sind nun die Gehalte, die als volkstümlich-echt zur Bildungswirkung können müssen? »Das überlieferte Glaubensgut unseres Volkes aus Vor- und Frühgeschichte, Haussegen und Grabinschriften, volksmäßige und bäuerliche Jahr- und Lebensregeln, volksrechtliche Sätze und volkstümliche Symbolfreudigkeit haben ihre wesentliche Berechtigung [22]). So ist auch das Erlebnis und das Verständnis alles dessen, was volkstümliche Handwerkerkunst zur Schmuckgestaltung der täglichen Dingwelt geschaffen hat (wie die Ornamente und Bildwerke an bürgerlichen Holzbauten, die Skulpturen an Kirchen und Kapellen, die Schöpfungen des Kunstgewerbes an Hausgeräten u. a.) ein Mittel, in des Volkes Kindern den Stolz auf die Geistes- und Schaffenskraft der Vorfahren zu wecken und das Bewußtsein eines gemeinsamen Volkstums zu stärken, das aus den geistigen Symbolen der Ahnen (Lebensbaum, Sonne, Reiter) den artgemäßen Geist empfängt.

---

[20]) K. Reumouth: Zur pädagogischen Situation in „Neue Bahnen", 44. Jahrg., Heft 5, S. 130.

[21]) H. Freudenthal: Deutsche Erziehung im Neuen Staat, S. 358.

[22]) Deutsche Schule und Deutsche Erziehung, S. 255.

Neben dem zu gestaltenden Eindringen in die lebendige Sprache dieser Zeugen von deutscher Art und Seele, kommt der Teilnahme der Jugend an volkstümlichen Festen, an heimatlichen Sitten und Bräuchen höchste Bedeutung zu, denn in ihnen vollzieht sich ein Eingang arteigenen Volksgutes in das kindliche Dasein, das über ein oberflächliches Kennenlernen hinaus einfach gelebt wird und deshalb den jugendlichen Geist zutiefst packt und formt [23]). Hier setzt unsere Aufgabe am Kind ein, die noch lebensechten Sitten und Feiern, als die stärksten Stützen volkstümlicher Gemeinschaft neuer und tiefer in unserem Lande zu verwurzeln, damit aus wiedererweckten seelischen Grundkräften die tiefe Geistigkeit neuen Volkstums entsteht.

Von ganz wesentlicher Bedeutung sind für eine Bildung volkhaft-geistiger Verwurzelung die Gehalte der volkstümlichen Dichtung und volkstümlichen Prosa, die Mythen und Märchen, die Rätsel und Reime, die Fabeln, Sagen und Heldenlegenden. Alle diese sind Ausdruckswerte volklichen Lebens, die die Schule der Gegenwart in den Kreis ihrer Bildungsarbeit einbeziehen muß.

Kein anderer als Severin Rüttgers hat in all seinen Schriften, so besonders in seinem Hauptwerk „Die Dichtung in der Volksschule" mit Betonung die Volksdichtung als das wesentlichste Mittel der Bildung der Menschen zum Volk in den Mittelpunkt des schulischen Bildungsgeschehens gerückt. So sagt er auch an anderer Stelle: »Die Dichtung schafft erst, daß in einem Raum und in einer Zeit, mit gleicher Sprache, in gleicher Not und Freude zusammenlebende Menschen ein Volk werden« [24]).

In unserem Zusammenhang erscheint es von höchster Bedeutung, daß er die organische Erziehungssituation d. h. die Bildungsarbeit in der Form natürlicher Lebensgemeinschaft für die literarische Erziehung betont. Auf der Stufe des natürlichen Lebens »fließt der Strom erziehlichen Lebens in seiner mütterlichen Ursprünglichkeit. Hier erst wird erkennbar, wie sie (Dichtung und Erzählung) entstehen und wirken aus Welt- und Sachbegegnung« [25]). An anderer Stelle ist uns deutlich geworden, wie die Übernahme der echten Gemeinschafts- und Lebenssituation in organischen Bildungsformen für eine eindringlich tiefe Bildungswirkung wesentlich ist. Das gilt im besonderen auch für die Bildungsarbeit bei der Begegnung mit dem volkstümlichen Dichtgut, so vor allem mit der epischen Volksdichtung, dem Märchen und der Sage, denen auch die besondere Liebe Severin Rüttgers galt.

---

[23]) Deutsche Schule und Deutsche Erziehung, S. 256.

[24]) Severin Rüttgers: „Geschichte der deutschen Volksdichtung", S. 12.

[25]) Severin Rüttgers: „Literarische Erziehung", S. 11.

Ernst Krieck hat in seinem Buch „Dichtung und Erziehung“ (Seite 85) darauf hingewiesen, daß die Volksdichtung stirbt und daß das Vergehen dieser Lebensfunktion eine Frage des völkischen Lebens überhaupt ist. Er knüpft daran die Betonung der bedeutungsvollen Aufgabe für die Schule durch die Verwurzelung in Heimat und Volkstum die früheren Quellen wieder freizulegen und Vorarbeit für ein neues volksechtes Leben zu leisten. »Es kommt alles darauf an, daß die Heimat ihm (dem Lehrer) zum echten Bildungsbesitz wird, und daß er durch sein Wirken in der Schule und sein nicht minder reiches Wirkungsfeld in der Volksgemeinschaft auch dieser die Heimat zu echten Bildungsbesitz mache. Seine Stellung weist ihm die große Aufgabe zu, Träger und Pfleger des volkstümlichen Geistesleben zu werden« [26]).

Die Mundart, die in ihren Sprachinhalten Landschaft und Seele, Menschenschlag und Lebensauffassung versinnbildet, ist in ihren lebendigen Quellen und in ihren Schöpfungen die bedeutsame Mittlerin volksechter Bildung. Mundartliche Volkslieder, Spottverse, Redensarten, Sprichwörter und Wetterregeln enthalten das Empfinden und die Weisheit des Volkes. Wer das Volkstum rein und echt erkennen will, muß es in seiner ursprünglichen Offenbarung, den Mundartschöpfungen, erleben lernen. Hohen volkstümlichen Bildungswert kommt im besonderen der Mundartdichtung zu, von der Karstädt feststellt: »Alle Dichter, die eine Mundart als Mittel ihres Stimmungsausdruckes benutzen, taten es aus Liebe zur heimatlichen Scholle, die die erste Voraussetzung der Vaterlandsliebe ist« [27]). Die Mundart gilt dabei immer noch als die lebendige Quelle der deutschen Hochsprache. »Wenn die Hochsprache, den Mundarten übergeordnet, der hochragende kronengeschmückte Stamm ist, dann sind die Mundarten seine nährenden Wurzeln, die zu hegen und schützen die Pflicht der Selbsterhaltung aber auch der Selbstachtung ist« [28]).

Überhaupt nimmt die Sprache im Aufgabenkreis dieser volkhaften Einwurzelung eine Kernstellung ein. Sprache ist die sinnbildliche Ausdrucksform all der Inhalte volkstümlichen Fühlens und Denkens. In ihr ist die ganze Fülle volkhaft-geistiger Werte beschlossen. »So ist Sprache weit mehr als das, was dem Geiste eines Einzelnen entspringt, sie ist geradezu das Denken und das Gedächtnis der Sprachgemeinschaft des Volkes: objektiver Geist. Durch die Beherrschung einer Sprache haben wir also nicht nur

---

[26]) E. Krieck: Dichtung und Erziehung, S. 89.
[27]) Karstädt: Mundart und Schule, S. 69.
[28]) Schellhammer: Deutsche Bildung, S. 117.

das Mittel unser inneres Sein auszusprechen . . . durch die Sprache haben wir vielmehr vor allem teil an dem objektiven Geist, der darin Gestalt gewonnen hat, an dem ganzen geistigen Erbe all der Geschlechter, die ihr Denken und Fühlen darin zum Ausdruck brachten« [29]). So liegt der Wert der Sprache gerade darin, daß der Einzelne durch das Hereinwachsen in seine Muttersprache und in den in ihr niedergelegten völkischen Geistesbesitz zum geistigen und völkischen Menschen wird. Die Richtung der wissenschaftlichen Volkskunde, die immer wieder die Erziehung durch volkstümliche Bildungswerte betont hat (so vor allem L. Weisgerber), hat in der Erkenntnis der Bedeutungsmerkmale der Sprache für das Volksein den obigen Gedanken, die Sprache sorgt für die Eingliederung des Einzelnen in sein Volk, klar herausgestellt und noch unterbaut durch die Feststellung: Sprache ist Ausdruck des völkischen Weltbildes und die Klammer der Volksgemeinschaft. »Und da das Wesen der Sprache darin besteht, daß mit Hilfe eines Systems lautlicher Zeichen eine Welt von Inhalten, von Begriffen und Denkformen erarbeitet und festgehalten wird, so ist verständlich, wieso man sagen kann, daß eine Gemeinschaft in ihrer Sprache ihr Weltbild niederlegt. Gewiß kann man für lebendiges Volksein noch vieles andere verlangen, aber mit der Sprachgemeinschaft sind Bindungen geschaffen, denen sich niemand entziehen kann und die so stark in alles Tun des Einzelnen und der Gemeinschaft hineingreifen, daß man die Sprachgemeinschaft bezeichnen muß als die unentbehrliche Voraussetzung und zugleich den naturgegebenen Rahmen für die Volksgemeinschaft« [30]). Für die Erziehung zur völkischen Geisteshaltung hat die volkgebunden gestaltete Sprachbildung ihre wesentliche Bedeutung.

Hinsichtlich der Sprache ist wichtig zu betonen, in ihrer rein äußerlichen Form hat sich volkhaftes Denken ebenso sehr niedergeschlagen wie in ihren Inhalten.

So betont Hördt die Notwendigkeit der volklichen Sprachkunde in der Schule im Gegensatz zur Sprachlehre. Er stellt die fruchtbare Aufgabe der deutschkundlichen Wortlehre heraus, d. h. der Erkundung all der Redewendungen, der Bildgehalte und lautlichen Wortbildungen, die aus dem Volksdenken sich in volkhafte Sprachformen gekleidet haben. Dieser volkhafte Sprachunterricht wird aus allen Lebensgebieten und Sachgebieten Anregungen empfangen. Das Letztere sehen wir überall da, wo in der Erfahrung und Aufsuchung volkhafter Sprachinhalte und Formen (Bedeu-

---

[29]) Ph. Hördt: Muttersprache und Volkserziehung, S. 10.

[30]) Leo Weißgerber: Das Verhältnis von Volk und Sprache im Handwörterbuch der Soziologie, S. 608.

tungswandel, Redensarten, Namengebung, Mundartreichtum) ein volkhaft sprachliches Bewußtsein emporwächst. Diese Erziehung zum echten volkhaften Sprachverständnis kann soweit gehen, daß sie auch in der Aufsuchung der Beziehung der rein äußeren Form wie z. B. Satzaufbau u. ä. mit der volkhaften Denkweise das Verständnis für diese hohe Mittlerin unseres tiefsten volkhaften Seins anerzieht. »Man mag die Bedeutung des Blutes und der Rasse für die Bedeutung eines Volkscharakters noch so hoch einschätzen, so ist doch nicht zu verkennen, welche ausschlaggebende Bedeutung die Gesamtheit unseres geistigen Erbgutes besitzt, wesentlicher Träger dieses geistigen Erbgutes ist die Sprache, und somit ist dem Unterricht in der Muttersprache als wesentliche Aufgabe die gesetzt, daß werdende Geschlecht dadurch zur geistigen sittlichen Einheit mit dem Wesen unseres Volkes zu erziehen« [31]).

Die volkstümliche Sprache in Dichtung und Prosa steht in innerem Bezug zu dem echten musikalischen Gut des Volkstums. Das deutsche Volkslied ist so sehr der Ausdruck der tiefsten Lebensschichten des Volkes, daß wir in ihm uns immer auf vielleicht vergessene völkische Art besinnen. Volkstümliche Lieder von allem, was das Menschenherz bewegt, Lieder von Natur und Arbeit, Lieder für Tanz und Reigen, für die einzelnen Feste und Jahreszeiten sind in allen deutschen Gauen in landschaftsgebundener Eigenart vorhanden. So hat die Schule der volksorganischen Bildung bei Schauen und Wandern, bei Lager und Fahrt, in der Begegnung mit dem Boden und der Landschaft oder in der beschaulichen Besinnlichkeit einer schulischen Einkehrstunde gerade durch Erlebnis, Gesang und Spiel der volkstümlichen Liedschöpfungen die Empfindungswelt des Volkes in den jungen Menschen zur Entfaltung zu bringen.

Die völkisch-rassische Geistesprägung darf nicht im romantischen Erlebnis stecken bleiben, um so weniger als der kämpferische Lebenswille, die heroische Haltung uns als Ausdruck unseres volklichen Seins gilt. So muß das politisch-soldatische Lied als der Träger des artgebundenen Lebensstiles im Gesamtleben der Schule und besonders bei Marsch und Feier eine Vorrangstellung erhalten, um die völkische Geistesart und den verschworenen Gemeinschaftswillen in der Jugend zu verwurzeln und zu verankern.

Der Begriff der geistigen Verwurzelung würde zu einseitig und zu lebensfern aufgefaßt sein, wenn das gegenwärtige völkische Kulturschaffen, geboren aus der wiedererrungenen Volkheit, der schulischen Bildungsarbeit vorenthalten

---

31) Ph. Hördt: Muttersprache und Volkserziehung, S. 26.

würde. Wir stehen in der fruchtbaren Verschmelzung des geistig volkhaften Früheren in Lebensordnung und Anschauung, in Lebensstil und Haltung mit gegenwärtig neuen volkhaften Gestaltungen und Formgebungen. Es sind darin einzubegreifen die gewaltigen Anstrengungen durch Wiederbelebung der völkischen Schöpfungen (Trachten usw.), durch völkische Feiern und Bräuche (Sonnenwendfeier) wieder zur arteigenen Volkskultur zu kommen. In diesen Rahmen fallen auch die großen nationalen Feiern und Feste (Erntedanktag) und all die Veranstaltungen und Ausstellungen (NS.-Kulturgemeinde), die alle echten völkischen Lebensstil in das Volk verpflanzen wollen. Die Werte gegenwärtig völkischer Dichtung (Anacker, Eckhardt, Blunk, Grimm) sind der Schule ebenso wenig vorzuenthalten wie der lebensvolle Bezug zu den Formen und Gütern der neuwerdenden völklichen Kulturöffentlichkeit, die um die Darstellung deutscher Charakterwerte und arteigener Kultur ringt. In die Schule der Gegenwart muß die Kraft und Fülle der neu erschlossenen Quellen und Gehalte nordisch rassischer Geistesart hineinströmen. Die Gestalten germanischer Art und Treue aus „der Edda und den Nibelungen", das heroische Bild des deutschen Kämpfers des Weltkrieges und der deutschen Revolution, gestaltet im Schrifttum der Jetztzeit, die Schönheit und Kraft der deutschen Landschaft, die Kunstdarstellungen des nordischen Schönheitsideals, sollen die Seele der Jugend zutiefst durchdringen, um in ihr einen Charakter und eine Geistigkeit rassischer Gebundenheit und Kraft zu prägen [32]).

Die Schule der volksorganischen Bildung hat keinen Platz für Fremdtum. Gerade die Auffassung, daß die werthafte volle Persönlichkeit nur im Volkhaften ruhen kann, wird einer kulturellen Allbildung ablehnend gegenüber stehen. Eine tiefe Wahrheit enthalten die Worte Berthold Ottos: »Wir überschätzen den Bildungswert fremder Kulturen. Fremde Kulturen werden erst dann für uns wertvoll, wenn wir uns selbst nicht für wertlos halten« [33]).

Man [34]) hat darauf hingewiesen, daß Schule bei den Griechen Muße bedeutete und daß sie auf einer eigenen Volkskultur fußend nicht daran dachten, durch zwangsweise Vermittlung fremder Kulturen ihren Kindern Bildung beizubringen. Bedeutsam ist der Hinweis E. Kriecks, daß das Leben eines Volkes sich nur dadurch stetig erhält, daß

---

[32]) Vgl. die Ausführungen A. Rosenbergs in „Blut und Ehre", S. 232 ff. u. a. a. O.

[33]) Vgl. E. Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, S. 151.

[34]) Kreitmair: Neue Bahnen, 45. Jahrgang, Heft 12, S. 375.

es zu seiner völkischen Eigenart und Kultur (so im besonderen zu seiner Dichtung) Achtung und Hingabe zeigt [35]). Die gegenwärtige Öffentlichkeit sucht das Fremdtum, soweit es den Volkscharakter fälscht, auszumerzen auf allen Gebieten des kulturellen Ausdrucks. Darin muß die Schule volksorganischer Bildung besonders ihre Aufgabe erblicken, überall im Darleben und Sosein, in Denken und Tun volklich wesenhafte Eigenart bei ihren Schülern anzuerziehen.

Bei jeder Bildung handelt es sich um die wechselseitige Durchdringung zweier Gegebenheiten, um die nach Entwicklung drängenden Anlagen und Kräfte auf der einen und um diese Entwicklung auslösenden Bildungsgüter auf der anderen Seite.

Die Aufgabe der völkisch-geistigen Verwurzelung hat die arteigenen völkisch wertvollen Bildungsgehalte notwendig. Aber ebenso wichtig ist festzustellen — hier wird die Kategorie „der Bildsamkeit" bedeutungsvoll —, gerade das in den deutschen Kindern anlagemäßig vorhandene geistige Erbgut verlangt die Erziehung zum Menschen des völkisch-geistigen Lebensstiles und macht die Bildungswirkung der Schöpfungen des Volksgeistes in hohem Maße erst möglich. Daß die allgemein-menschlichen Anlagen und Kräfte innerhalb der natürlichen Volksgemeinschaft in arteigener vorgegebener Wesenheit vorhanden sind, wird ja schon durch die Tatsache „des Volksgeistes" bewiesen. Wir sehen es täglich an der starken Ergriffenheit, die das deutsche Märchen und die deutsche Heldensage immer bei des Volkes Kindern auslöst. Von besonderer Bedeutung sind die Feststellungen der biologisch orientierten Experimentalpsychologie (vgl. oben S. 6) und der gegenwärtigen Rassenseelenkunde insbesondere des Forschers L. F. Clauß, die alle besagen, daß mit dem biologischen Erbgut eine geistige Entwicklungsrichtung mitgegeben wird, die sich im Raum und im Geist arteigenen Volkstums entfalten will. Die Tatsache der völkisch rassischen Artungen »als letzten, schicksalhaften Wesenheiten, deren jede die Quelle ihrer selbst ist« [36]), verleiht gerade unserer Aufgabe die Sanktion und Erfolgswirkung.

So haben wir Sorge zu tragen, für ein tiefgreifendes und tiefinnerliches Erleben der völkischen Güter, die der Geist der blutsmäßig an uns gebundenen Altvordern geschaffen hat. Darüber hinaus hat die gegenwärtige Schule die Aufgabe, durch das wahre Bildungserlebnis der Schöpfungen und Wertungen, die der wieder gewonnene Mythus des Blutes und des Bodens uns gibt, die Jugend

---

[35]) E. Krieck: Dichtung und Erziehung, S. 31.
[36]) L. F. Clauß: „Rasse und Seele", S. 2.

zu Trägern arteigener Geistigkeit und Wesensart zu erziehen zu Menschen nordischer Zucht, seelischer Innerlichkeit, voll schöpferischen Leistungsdranges und schicksalsmutigen Selbstvertrauens. Der Gesamtaufriß des volksorganischen Bildungsgutes hat deutlich werden lassen, wie am ehesten das echte Erleben und tiefe Verstehen der Schätze des geistigen Volksgutes bildungsmäßig zu gestalten ist. Erst im Gesamtrahmen einer auf ein völkisches Weltbild hinzielenden, gesamtunterrichtlichen Bildungsarbeit läßt sich in den Schülern der völkische Tatwille entfalten, das geistige Erbe der Ahnen zu wahren und zu mehren und sich überall in Sprache und Lebensart als Träger völkischen Geistesleben bewußt zu bleiben.

Eine wesentliche Kernstellung erhält in dem Rahmen der volksorganischen Bildung für das Ganze gesehen wie für die volkhaft geistige Einwurzelung die Heranbildung der Heimat- und Bodenverbundenheit des jungen Volksmenschen.

Zum wahrhaft deutschen Wesen kann nur der gelangen, der die Landschaft, die Heimatnatur, in verinnerlichter Begegnung so in sich aufgenommen hat, daß er in ihr die Empfindungswelt seines Volkes und den gegebenen Raum für die Gestaltung seines echtesten Seins erkennt und liebt. Die Darstellung der zu gestaltenden Schularbeit verlegte ihre Stätte weitgehend in die Landschaft in tatsächlicher Begegnung mit dem Heimatboden. In Wanderung und Verweilen, in Schau und Erleben, in unbewußtem Hinnehmen und Verwachsen mit der heimatlichen Scholle sollte die Aufgabe zu lösen sein, die Jugend in einen unlösbaren körperlichen und seelischen Zusammenhang mit der Heimatnatur zu bringen, den Heimatboden als Nährgrund ihres Daseins zu begreifen und als Quelle innerer Kraft und Freude zu lieben. Dadurch, daß die dargestellte Bildungsarbeit nicht in einem romantischen Naturerlebnis stecken blieb, vielmehr sich so ganz in die Lebenswirklichkeit der umgebenden volklichen Gemeinschaft mit ihren geistigen Gütern und Schicksalen, mit ihrer Arbeit und ihrem Wollen sich hineinversenkte, dürfte das heimatliche Wurzelgefühl anzuerziehen sein, das Spranger als die Totalverbundenheit mit Boden, Kulturbesitz und Lebensstil einer Volkraumgruppe beschrieben hat (vgl. E. Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde). Von Bedeutung dafür ist auch, das Verständnis heranzubilden, daß ein jeder ein Glied im Ganzen des Naturraumes ist, daß durch ihn seine körperliche Entwicklung, seine Wesensart wie die seines Volkes beeinflußt und bestimmt ist. Von allen Seiten wurde der Erfahrung der Beziehungen von Boden, Rasse, Menschenschlag und

Arbeit Raum gegeben. Daß ein Volk oder Mensch, der sich vom Boden und von der Heimat löst, entwurzelt und untergeht, wurde zur stets gesteigerten Erkenntnis. Für die volklich-organische Bildung wie im besonderen für die Heimat- und Bodenverbundenheit wird der lebendige Einbezug in den bäuerlichen Lebenskreis eine wesentliche Kraftquelle sein müssen, weil hier die Quellen des Volkstums ungetrübt fließen und von hier aus in wurzelechter Haltung der Heimat- und Bodenverbundenheit die völkische Lebensschau in echt völkischer Selbstdarstellung sich so tief und wirksam in den jungen Volksmenschen hineinsenken kann. Auch in dieser Richtung zeigte der Aufriß des volksorganischen Bildungsgutes wesentliche Ansätze. Die volksorganische Wirklichkeit als Gegenstand der Bildungsarbeit enthielt auf den einzelnen Stufen überall die Begegnung mit dem Bauerntum, seiner Lebensform, seiner Arbeit.

Von diesen Ausgangspunkten her sollte die Anerziehung der Heimat- und Bodenverbundenheit ihre Erfüllung finden.

Volk ist nicht nur die überindividuelle Ganzheit, aus deren geistigen Formkräften und Werten der Einzelne lebt und wird, in derem geistigen Sein er zum sondergestalteten volksechten Wertträger und Künder werden soll, vielmehr ist Volk die höhere Einheit, die sein ganzes Leben erst möglich macht, von dessen Schicksal in der Vergangenheit das seine gestaltet ist, aber deren zukünftiges auch sein Einzelschicksal bestimmt. Volk ist als Schicksalsgemeinschaft die fordernde Macht und die gebende Sicherheit für das Leben des Einzelnen. So baut sich über den Aufgaben der volkhaft geistigen Verwurzelung und der Anerziehung von Heimat- und Bodenverbundenheit die Erziehung zum völkisch geschichtlichen Bewußtsein auf, die Formung des jungen Menschen zu verantwortungsfreudiger Hingabe an das Ganze. »Die Schule muß in der Jugend eine Lebensbereitschaft wecken, die in der Losung: Du bist nichts, dein Volk ist alles zum Ausdruck kommt. Schon oft ist der Gedanke der Erziehung zum Volk ausgesprochen worden, aber der Akzent ist wichtig, heute steht Volk an der Spitze der Wertrangordnung. Der Wert Volk gehört zu jenen Werten, die unter allen Umständen verpflichtend sind. Du wirst in deinem Volke sein oder du wirst nicht sein. Die Jugend muß das Volk als schicksalsgemeinschaft erleben und erfassen« [37]). Richtunggebend sind in dieser Hinsicht die Worte Adolf Hitlers »Es dürfte wohl kaum ein Volk mehr an Geschichte lernen als das deutsche,

---

[37]) Reumouth: Neue Bahnen, zur pädagogischen Situation, 44. Jahrg, Heft 5, S. 128.

es wird aber kaum ein Volk geben, das sie schlechter anwendet als das unsere. Der Hauptwert liegt im Erkennen der großen Entwicklungslinien. Je mehr der Unterricht darauf beschränkt wird, umso mehr ist zu hoffen, daß dem Einzelnen aus seinem Wissen später ein Vorteil erwächst, der summiert auch der Allgemeinheit zugute kommt. Denn man lernt eben nicht Geschichte, nur um zu wissen, was gewesen ist, sondern man lernt Geschichte, um in ihr eine Lehrmeisterin für die Zukunft und den Fortbestand des eigenen Volkstums zu erhalten«[38]).

In diesem Sinne vollzog sich Auswahl und Gestaltung des völkisch geschichtlichen Bestandes. Es war die politische Geschichte des Volkes in seinen Anfängen der Vor- und Frühgeschichte zu geben. Der junge Volksmensch mußte die zersetzenden Kräfte der Selbstzersplitterung und Fremdneigung im ersten Reich der Allzeit (vgl. An der Schwelle des vierten Zeitalters von Bogislav v. Selchow) ebenso erkennen und erleben wie die Klassenkämpfe der Ichzeit, wie die Volkwerdung im neuen Reiche der Wirzeit. Aus der Schau der zersetzenden Kräfte und volklichen Nöte entspringt die Sicht der Lage und Aufgabe für Volk und Einzelmensch. Die Ausweitung zum Verständnis der gegenwärtigen Lage (Geopolitik u. ä.), die Erziehung zum gliedhaften Dienst für die politisch-völkisch gesetzten Aufgaben der Zukunft, die Erziehung zur restlosen Bejahung und Hingabe für des Volkes Größe und Macht ist die tiefinnerste bedeutungsvolle Aufgabe dieser geschichtlich-völkischen Bildungsarbeit. Je mehr diese geschichtlich-völkische Erziehung wirken will, desto mehr muß sie den Weg beschreiten, zu zeigen und erleben zu lassen: des Volkes Geschichte ist auch meine eigene Geschichte. Diese Ausrichtung erreichen schlicht volkstümliche Vorstufen, Inhalte und Schauweisen innerhalb der geschichtlichen Bildungsarbeit am besten. Es war darum auch richtig, die Schicksale der kleinen Lebensgemeinschaften (Familienkunde, Dorfchronik) aufsteigend in die großen volklichen Zusammenhänge zu zeigen. Ebenso bedeutsam ist die echt volkstümliche Heldengeschichte und Heldenverehrung. Der Jugend entzündet sich die Liebe zum Volk in der Bewunderung seiner großen Söhne. »Es fehlte unserer Erziehung die Kunst aus dem geschichtlichen Werden unseres Volkes einige wenige Namen herauszuheben und sie zum Allgemeingut des gesamten deutschen Volkes zu machen, um so durch gleiches Wissen und gleiche Begeisterung auch ein gleichmäßig verbindendes Band um die ganze Nation zu schlingen«[39]). Die Aufgabe und Bedeutung dieser Zielstellung der

---

[38]) Adolf Hitler: Mein Kampf, S. 467.
[39]) Adolf Hitler: Mein Kampf, S. 471.

Erziehung zum politischen Tatwillen liegt aber in folgenden Sätzen »Der völkische Staat wird um sein Dasein kämpfen müssen . . . nicht Festungswälle werden ihn beschirmen, sondern die lebendige Mauer von Männern und Frauen, erfüllte von höchster Vaterlandsliebe und fanatischer Nationalbegeisterung« [40]). Wenn diese Aufgabe erreicht werden soll, darf nicht vergessen werden, daß diese geschichtlich-völkische Bildung das rassisch biologische Bewußtwerden der völkischen Kräfte und Aufgaben nötig hat und sich mit ihr die Heranbildung des politisch rassischen Lebensstiles — Lebenswillens verbinden muß.

Es ist eine vordringliche Aufgabe, die Geschichte des Volkes als Rassenschicksal zu sehen. Wie die Kräfte der Zersetzung des Volkes durch fremdrassige Blut- und Kultureinflüsse (jüdisch-westlerische) erkannt werden müssen, so ist der Blick dafür zu weiten und Wille und Bereitschaft zu wecken, daß die nordisch-germanische politische Lebensform dem Volk und uns selber zurückzugewinnen ist. (Vgl. K. Zimmermann: Deutsche Geschichte als Rassenschicksal.)

Darin liegt ja ein Hauptmerkmal volksorganischer Bildung, das arteigene nordisch-völkische Wachstum zu einer Haltung des wesenhaften Deutschen zu leisten. Das neue Bewußtwerden unserer rassenseelischen Anlagen (vgl. Clauß, Rosenberg), die wir gerade auch in den Kindern sehen, stellt uns die Aufgabe, den einsatzbereiten politischen Kämpfer heranzubilden, den neuen deutschen Menschen der Treue und Ehre (vgl. Rosenberg: Blut und Ehre), den Mann heldischer Lebensauffassung.

Den Willen zu dieser Lebensgestaltung zu wecken, ist gerade in diesem geschichtlich-politischen Bildungsbereich, die dringliche Aufgabe. An anderer Stelle (siehe körperliche Ertüchtigung und Charakterbildung) wird über die besonderen Formen dieser Bildung zum soldatisch-nordischen Menschen zu sprechen sein.

Die politisch-rassische Bildung muß ihre Vertiefung dadurch erhalten, daß sie in einem ganzheitlichen Bildungsgut, in dem sie gliedhafter Teil ist, von einer übergreifenden Bildungsformung (Gestaltung des volksorganischen Weltbildes) umspannt wird. Diese Forderung dürfte in ihrer Erfüllung und Verwirklichung gerade aus der Umrißdarstellung des Bildungsgutes sichtbar geworden sein.

Diese erzieherischen Einzelaufgaben im Rahmen des Bildungsgutes sind durch eine letzte, wesentliche Zielstellung abzuschließen. Sie zielt im Gegensatz zu früheren Schulgrundsätzen, die auf eine Übermittlung unzusammenhängender, wert- und ideenmäßig unausgerichteter Wissensinhalte und Fertigkeiten

hinausgingen, auf eine ganzheitliche Bildung ab. Wir bestimmen sie als die Heranbildung eines gliedhaften, dienenden, hohen Wissens und Könnens.

In Abkehr von einer Bildung an objektiv wissenschaftlich aufgebauten, gefächerten Wissensinhalten wurden bereits die Gebiete der sogenannten Sachfächer (Natur, Boden und Raum) als organische Lebensseiten der volkhaften Wirklichkeit gesehen, aus denen sich die Inhalte nach der Richtung einer dringlichen, gliedhaften, ganzheitlichen Wissensbildung herausstellen.

Wir bewegen uns damit auf gleicher Linie mit der gegenwärtigen Fachgeographie, die an die Stelle einer nach systematischen Begriffen aufgebauten allgemeinen Länderkunde die zusammenschauende Landschaftskunde rückt, um vom Raumerlebnis ausgehend die Einheit von Raum, Boden, Gemeinschaft und Kultur in den Vordergrund aller Erkenntnisse zu stellen [41]).

Welches sind solche Erkenntnisse und Erfahrungen auf dem Gebiete des Raumes und der Natur, die eine gliedhafte Teilstellung dieser Wissensgebiete deutlich machen und das herangebildete Wissen und Können als ein dienendes in Richtung einer Erziehung zur völkischen Gesinnungsbildung erkennbar werden lassen?

In Beantwortung dieser Frage muß auf die Aufgabe hingewiesen werden, die in den Mittelpunkt der erkundlichen Bildungsarbeit gestellt werden muß, nämlich: die tiefe Empfänglichkeit und Bewunderung für die vielgestaltige Schönheit der deutschen Landschaft, die unaustilgbare innige Liebe zum völkischen Lebensraum zu wecken. Sie trifft sich mit der andern bei aller landschaftskundlichen Erkenntnisbereicherung das völkische Selbstbewußtsein, den Stolz auf das deutsche Land und sein Volk, seine Art und seine Leistungen in der Jugend zu verankern.

So erfolgt die gesamte Auslandskunde unter dem nationalen Sehwinkel und steht nicht mehr im Zeichen eines unausgerichteten Vielwissens. In diesem Sinne vertritt E. Hauptmann mit Recht eine volksorganisch gestaltete Wirtschaftskunde innerhalb des erdkundlichen Wissensgebietes:

»Die Erdkunde muß den gegenwärtigen Stand der Lage von Volk und Staat, ihre Zukunftsaussichten zu lebensvoller Darstellung bringen und damit das heranwachsende Auge von der Vergangenheit her herüberleuchten lassen auf das im Schoß der Zukunft kommende Verborgene. Das Kind soll die Abhängigkeit seiner

---

[40]) Adolf Hitler: Mein Kampf, S. 473.

[41]) Vgl. Fr. Schnaß: Nationalsozialistische Erdkunde. O. Muris: Erdkunde und nationalpolitische Erziehung, S. 57 ff.

Heimat, seines Vaterlandes und damit seiner eigenen Person von volks- und weltwirtschaftlichen Verhältnissen und Fragen einsehen« [42]).

In der Reihe der Gesichtspunkte, die die erdkundliche Erkenntnisbildung als im Dienst völkischen Gesinnungsbildung stehend verdeutlichen (vgl. die Leitgedanken bei O. Muris und Fr. Schnaß), sei verwiesen auf die Bedeutung der geopolitischen Aufgabengebiete, sei an die kolonialen wie auch die bevölkerungs- und siedlungspolitischen Lebensfragen des deutschen Volkes gedacht, in denen von selbst der Gedanke der Abhängigkeit und Verpflichtung des Einzelnen gegenüber der Macht und Größe des Volksganzen als beherrschend heraustritt. Das Auslandsdeutschtum, das Heldentum deutscher Siedler, Forscher und Entdecker, die Großtaten der deutschen Technik in der Bewältigung von Raum und Zeit erweisen sich als Wissensstoffe, die in ihrer Weise erkenntnisbildend sind, aber doch in der gleichen Linie einer einheitlichen völkischen Erziehung stehen.

Gegenüber der Meinung bei solcher Arbeit könne das sachliche Wissen zurückstehen, betont O. Muris: »Die mechanischen Abläufe und Wirkungszusammenhänge zu erkunden, wird immer Aufgabe des Erkundeunterrichts sein müssen, aber doch nur in dem Maße als sie auf das Ganze der Landschaft, d. h. auf Raum und Volk gerichtet sind« [43]).

Damit ist ausgesprochen, daß bei der organischen Auffassung des erdkundlichen Unterrichts die Eigenart und Fülle landschaftskundlicher Betrachtung und Erkenntnisbildung gewahrt bleibt, und daß dieser Unterrichtszweig nur gewinnt, wenn er Raum, Gemeinschaft, Kultur und Volk zusammensieht, um nicht zuletzt dadurch das neue Wissen zum Teilinhalt des völkischen Weltbildes und als wirkende Kraft für die völkische Gliedschaftshaltung zu gestalten.

Wie sehr das naturkundliche Sachwissen in seiner Eigenart ebenfalls als ein dienendes innerhalb der großen erziehlichen Gesamtaufgabe zu gelten hat, spricht aus folgenden Sätzen: »Der biologische Unterricht gerade in der Volksschule soll erhebliches Gewicht darauf legen, daß die Schüler in den einzelnen Lebensräumen das kennen und verstehen lernen, was an unsere Volksgemeinschaft in ihrem ehrlichen Lebenskampfe als Aufgabe herantritt. Wohl soll die Natur das Staunen lehren, aber wir haben auch fleißige und tätige Wesen zu sein, Wesen, die nicht totes Wissen bei sich aufhäufen, sondern Blut und Boden und alles, was

---

42) E. Hauptmann: Zur Begründung nationaler Erdkunde, S. 59.

43) O. Muris, a. a. O., S. 59.

diese beiden Gegebenheiten in sich bergen, kennen lernen, um es im Dienst der Gemeinschaft freudig zu verwalten«[44]). So können die Anstrengungen der gegenwärtigen Volkswirtschaft hinsichtlich des Ackerbaues, der Obstgewinnung, der Bodenverbesserung, der Züchtung etc. behandelt werden und immer wird die bildnerische Arbeit die Anstrengung des Volksganzen hervorheben, um so die Jugend zum Pflichtbewußtsein und zur Leistungsbereitschaft für die völkische Gemeinschaft zu erziehen.

Die gliedhafte Stellung der Naturkunde liegt besonders darin, daß sie die Schule des organischen Denkens ist. So hat der biologische Unterricht »überall die Ganzheit, das Zusammensein der Wesen in ihrem Lebensraum oder ihrer Lebensgemeinschaft als das erste, Beherrschende und Sinngebende betrachten zu lassen«[45]). »Überall in der Natur tritt uns die Einordnung und Unterordnung der Teile in ein Ganzes, die Abhängigkeit vom Ganzen deutlich entgegen«[46]). Es wird gerade in diesem Unterrichtsgebiet die Einsicht wachsen, »daß eine Lebensgemeinschaft nicht aus beliebig zusammenstellbaren und auszuwechselnden Einzelwesen besteht, sondern daß alle diese Einzelwesen in einem Lebenszusammenhang stehen, der nicht gestört werden darf, ohne das Ganzu zu grunde zu richten«[47]). Die Einarbeit in das biologische organische Denken wird entsprechend der Schulstufe verlaufen müssen und sich immer mehr vertiefen lassen. »Beim Betreten eines jeden Lebensraumes werden sich für Schüler jeden Alters . . . Themen auswählen lassen, die fühlbar werden lassen, daß uns überall die Ganzheit und nicht das Einzelwesen als das Primäre entgegentritt«[48]). Aus all dem wird die Einsicht wachsen, daß in der Natur und im Menschenleben organische Lebensgesetze vorherrschen, die gerade auch in Hinsicht auf das Volksganze ihre Richtigkeit haben, die anzunehmen eine erkannte Pflicht werden muß.

So baut P. Brohmer[49]) den gesamten Biologieunterricht auf der ganzheitlichen Betrachtungsweise von natürlich-kulturellen Lebensgemeinschaften auf, in der der Blick immer von der Tier- und Pflanzenkunde auf den Menschen gelenkt wird. Es soll dadurch erreicht werden, daß sich im Schüler ein Bild von der Macht

---

[44]) H. Wahls: Der naturkundliche Unterricht im Dienst des neuen Staates in Neue Bahnen, Jahrg. 1934, Heft 10, S. 391.
[45]) H. Wahls: a. a. O., S. 389.
[46]) Fr. Wolter: Biologie, Erbgut und Neuland, S. 57.
[47]) Fr. Wolter: a. a. O., S. 57.
[48]) H. Wahls: a. a. O., S. 390.
[49]) P. Brohmer, Biologieunterricht unter Berücksichtigung von Rassenkunde und Erbpflege. Vgl. die andern Schriften desselben Verfassers: Mensch, Natur, Staat; und Biologieunterricht und völkische Erziehung.

der Vererbung, das natürlich-organische Verständnis von Familie, Sippe, Volk und die verantwortungsbewußte Dienstbereitschaft für die rassenhygienische Gesundung des Volkes formt, im Rahmen eines betont erzieherischen Unterrichts, der mit Recht von seiner Seite her einen eigenen Beitrag zu der Gesamtaufgabe geben soll, »zum rechten Handeln im Volksorganismus zu führen« (S. 35).

So bleibt das Wissen nicht in einem abgegrenzten eigengesetzlichen Fachrahmen, sondern es ist immer gliedhaft dienend. Es vertieft und unterbaut das volksorganische Weltbild und verankert die völkische Gliedschaftsgesinnung.

Auf der anderen Seite ist dem tatsächlichen Leistungs-Wissen aber in einem gerichteten Rahmen (völkische Gliedschaftsgesinnung) die natürliche Voraussetzung geschaffen. Alle Art von Gestalten und Leistung ist aus dem Bildungsgut der volksorganischen Wirklichkeit sinnhaft und dringlich gegeben. Gerade darin, daß die Aufgaben sich von selber natürlich sinnvoll aufzeigen, ist die Möglichkeit des unterrichtlichen Erfolges gegeben. Das Interesse ist geweckt und widmet sich mit Eifer den notwendigen Übungen und gegebenen Aufgaben. So hat G a u d i g schon auf die Fruchtbarkeit des natürlichen Einbezuges in die menschliche Arbeitswelt für den Unterricht hingewiesen[50]). Die Darstellung der volksorganischen Wirklichkeit als Bildungsgut hat deutlich werden lassen, wie von selbst die Aufgaben der Handtechnik, die Erkundung mechanischer Gesetze (H e b e l usw.) und der Arbeitsmaterialien sich ergeben. Verwiesen sei auf die Arbeit im Schulgarten bei der Bodenbebauung. Die Anlage von Wegekarten und Plänen, einer Heimatchronik, eines Heimatbuches, von Sammlungen, Bildberichten und ä. m. können als weitere Beispiele gelten für die natürliche Fruchtbarkeit einer volks- und lebensnahen Schularbeit. Die sich selbst fördernde Eigenarbeit hat ihren freien, gegebenen Raum aber in einer vorgegebenen Gesinnungsrichtung. Durch das Einleben in die Stätten menschlicher Arbeit wird das Können und Wissen auch insofern gehoben, als die hohe Verpflichtung zur Leistungssteigerung angesichts der großen Anstrengungen eines in letzter Kraftanspannung auf allen Gebieten sich verzehrenden Volkes sichtbar und deutlich wird.

So wird durch die Schau und die Übernahme des völkischen Leistungswillens die eigene Schularbeit gefördert im Rahmen der Gewinnung eines volksorganischen Weltbildes im Zeichen völkischer Gesinnungsbildung.

---

[50]) H. G a u d i g: Deutsches Volk, deutsche Schule, S. 81.

Für die gestellte Gesamtaufgabe gilt es als wichtig, daß auch die Heranbildung zum Kulturkönnen unter das Gesetz ganzheitlichen Formungswillens gestellt wird. So betont schon Kerschensteiner »Formale Bildung hat nur dann geltenden Bildungswert, wenn die durch diese formale Bildung erzeugten Fertigkeiten und Eigenschaften im Dienst geltender Werte stehen« [51]).

Für den Bereich der Zahl, der mathematisch-technischen Wissenschaft kann man sagen, daß sie aus ihrer dienenden Stellung eine selbstische Machtstellung bis in die jüngste Vergangenheit hinein bezogen hatte. Die Technik prägte das kulturelle Antlitz darum uneinheitlich, weil eine tragende Lebensidee nicht vorhanden war, die das Formwissen bannte. Die Worte Hermann Friedmanns (zitiert nach Tietjen in „Die Neue Deutsche Schule", Jahrg. 34, S. 388) sind hier bedeutungsvoll. »Nicht das ist Schuld, daß ein praktisches Zeitalter sich eine materialistische und mechanistische Wissenschaft als machtvolle Waffe geschmiedet hat, sondern dieses: daß diese Waffe so gefährlich scharf geschliffen ward — ohne daß zugleich in die Hand, die sie schwang, der Geist edler und schöner Führung einzog.« In seiner Grundlegung einer Neugestaltung des Rechenunterrichtes sagt darum auch Fritz Heege »Die Zahl ist nichts Wirkliches! Sie ist ein Begriff! Sie ist nirgends etwas an sich, sondern immer nur Mittel zum Zweck!« [52]) Heute hat der deutsche Mensch eine zutiefstgehende Einheit aus der Idee seines Volkstums zurückgewonnen und damit auch die Maßstäbe für die technisch-rechnerische Welt. Rechnen und Wirtschaften stehen gleichermaßen nicht mehr unter den liberalistischen Prinzipien ichsüchtigen Geltungswollens, sondern die rechnerische und wirtschaftliche Leistung hat nur insoweit Sinn und Rechtmäßigkeit, als sie gliedhaft bleibt für die Volksgesamtheit. In dem Augenblick, wo die Heranbildung rechnerischen Könnens in ein ganzheitliches Bildungsgut eingebaut ist, das sich die Erziehung zum volksorganischen Weltbild und zur völkischen Gliedschaftsgesinnung zum Ziel setzt, da wird den Schülern bewußt werden, daß Rechnen-Können und Sparen, Haushalten und tüchtige Arbeit allein den volklichen Wirtschaftsorganismus wieder aufbauen können, und daß jeder in gliedhafter Mitarbeit in höchster Anstrengung ebenso rechnen, wirtschaften, sparen und arbeiten muß mit dem Blick auf das Ganze — oder er verliert mit dem Ganzen.

---

51) G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitschule, S. 43/44.

52) Fritz Heege: Was will das Leben? Ein Beitrag zur Neugestaltung des Rechenunterrichts in der Volksschule, S. 5.

Wie gestaltet sich die rechnerische Arbeit innerhalb des vorgezeichneten Bildungsgutes? Natürlich und dringlich stellen sich aus dem lebendigen Volksleben rechnerische Aufgaben in Verpflichtung zu Üben und Lernen heraus. Familie und Hauswirtschaft fordern Zählen und Anfangsrechnen, real und eindringlich. Ebenso vollzieht sich auf den höheren Stufen die Förderung und Steigerung des rechnerischen Könnens. Gerade die Begegnung mit den volkswirtschaftlichen Sozialeinheiten (Handwerkerbetrieb, Bauernwirtschaft, Großbetrieb) und auch die eigene Arbeit in den schulischen Werkräumen wird die Notwendigkeit der Aufgabenstellung und die Einarbeit bewirken. Der Reichtum aller Rechnungsarten wird so aus den wirklichkeitsgegebenen Anforderungen natürlich und sich verbreitern erschlossen (vgl. hierzu den Beitrag zur Neugestaltung des Rechenunterrichts von Fritz Heege, Kühnel und Kempinski u. a. m.).

In seiner Darstellung des „Volkseigenen Rechen- und Raumlehrunterrichtes“ [53]) hat Fr. Drenkhahn betont, daß der Rechen- und Raumlehreunterricht ausgerichtet werden kann und muß auf die völkische Charakterbildung (Erziehung zur Volksgemeinschaft). Er sieht den Weg in der Betonung der arteigenen Rechnungsweise (graphische Darstellung u. a.) in der zu gestaltenden Bezogenheit von Werkschaffen und Raumlehre, von rentabler Betriebswirtschaft und Rechnen. Vor allem gilt ihm die Übernahme solcher Stoffe als richtig, die das Volksganze angehen, die Pflicht und Stellung des Einzelnen in der Volksgemeinschaft verdeutlichen und darum besonders erziehlich wirken. (Zahl und Deutsches Schicksal, deutsche Wirtschaft und Technik).

Abschließend ist also zu sagen: Einmal ist die Gestaltung der rechnerischen Stoffgebiete so vorzunehmen, daß sie aus ihrer sinnhaften Lebensdringlichkeit die rechnerische Leistungssteigerung bewirken, zum andern ist gleichzeitig der Rechenunterricht dadurch erziehlich auszurichten, daß die Stoffe letztlich immer Schicksal und Lage des Ganzen und Pflicht und Aufgabe des Einzelnen zum Bewußtsein bringen, damit die Jugend mit einer Gliedschaftsgesinnung erfüllt wird, die sie auch auf dem Gebiete des Rechnens und Wirtschaftens zum Wohle der Volksgemeinschaft handeln läßt.

Die Sprache als gewordene Form volkhaften Seins und Lebens kann nicht in lebensfremden abstrakten Sprachlehrübungen ihre gemäße unterrichtliche Behandlung finden. Nur da, wo lebensnahe Inhalte und Formen des lebendigen deutschen Sprachstromes fruchtbar gemacht werden in der Begegnung mit dem Volksleben,

---

[53]) Erschienen in: Deutsche Erziehung im neuen Staat, S. 340—350.

da wird die Sprache als hohes Gut, als Trägerin volklichen Geistes geschaut. Aus dieser Art des Unterrichtes wird ihr richtiger Gebrauch und die Verpflichtung zur Steigerung im sprachlichen Können heraus fließen. So ist hier die lebensvolle Sprachpflege in der Begegnung mit der Volkswirklichkeit zu erwähnen. Es ist das Verdienst Hördts, Altschners u. a. in Hinweisen und Anregungen all das, was sonst Sprachlehre, Stilübung und Rechtschreibung genannt wird, aus den lebendigen Umweltquellen in lebensnahen Übungs- und Gestaltungsaufgaben heraus entwickelt zu haben. So hat Altschner in seinen »lebensvollen Sprachübungen in Sachgruppen des Alltags« einen bedeutsamen Weg gewiesen, ebenso Karl Linke in seiner »Sprachlehre in Lebensgebieten«. Gerade die Arbeit an einem volksorganischen Bildungsgut wird diese Fingerzeige einer lebensvollen Sprachpflege erfüllen können. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß mit Recht der einseitige Unterricht vom Buche aus abgelehnt wird. Berthold Otto sagt darüber: »Wenn wir uns gegenwärtig halten, daß die Bücher niemals Vorstellungen erzeugen, sondern nur aufeinanderreihen, muß man es gänzlich aufgeben aus den Büchern etwas lernen zu wollen«[54]). Diese Auffassung hat auch gerade für den Sprachunterricht Bedeutung, eine Auffassung, die Hördt und Krieck nachdrücklich betont haben. Heute wird wieder für die Sprachpflege mit besonderem Recht der Gedanke herausgestellt, daß die Schule weitgehend das Gespräch und das Geschichtenerzählen als „volksorganische Urfunktionen" in den Kreis ihrer Spracherziehung einbeziehen sollte[55]). Kein anderer als Severin Rüttgers hat, wie oben bereits angedeutet wurde, immer wieder darauf gedrungen, daß die Schule »die natürlichen Sprachbildungsformen übernehmen soll.«

Die bis jetzt gezeichnete Aufgabe der lebensnahen Erziehung zum „Sprachkönnen" verbindet sich mit der völkischen Gesinnungsbildung. Auf allen Lebens- und Sachgebieten gibt es eine Fülle echt volklicher Sprachinhalte und Formen (Bedeutungswandel, Redensarten, Namengebung, Mundart, Bildersprache). Die Beschäftigung damit wird das Interesse an der Sprache wecken und damit auch eine Förderung des sprachlichen Könnens herbei führen; vor allem aber wird die Sprache als ein zu verwaltendes Volksgut zum Bewußtsein gebracht werden[56]). In letzterem liegt die Aufgabe und der Sinn der Sprachpflege überhaupt beschlossen. »Eine dringliche

[54]) Berthold Otto: Volksorganische Einrichtung der Zukunftsschule, S. 26.

[55]) K. Kreitmair: Neue Bahnen, 45. Jahrg., Heft 12, S. 380.

[56]) Vgl. H. Lorch, Arteigene Sprachlehre, erschienen in der Reihe: „Völkisches Lehrgut".

Aufgabe der deutschen Schule ist die Zucht der deutschen Sprache. Die Bildung eines selbstbewußten Volkes soll der Verlotterung der Sprache wie sie in Zeitung, Politik, Geschäftsverkehr und dem ganzen öffentlichen Leben einbegriffen ist, steuern, vor allem in der Schule selbst, wo die Sprache der subjektivistischen Auflösung verfallen ist. Sprache ist nicht bloß äußere Form, gute Sprache nicht Schmuck des Lebens, sondern Ausdruck der völkischen Denkform und Denkweise. Darum bedeutet Zucht der Sprache zugleich Zucht des Denkens und des Charakters« [57]). Aus diesen Ausführungen dürfte klar geworden sein, welch hoher völkisch erzieherischer Sinn dem Sprachunterricht innewohnt. Zugleich ist bedeutsam, daß er aus der Verbundenheit zur völkischen Lebenswirklichkeit seine Anregungen und Aufgaben erhält und daß die Leistungssteigerung vom völkischen Bewußtsein her gestützt und gefordert wird. So ist es auch nicht richtig, Lesen und Schreiben als Kulturtechniken zu bezeichnen, sie sind Beschäftigungen mit völkischen Zeichen und Inhalten. Hingewiesen sei auf die Bestrebungen, die die deutschen Schriftzeichen als völkische Sinnbilder wieder in das Bewußtsein der Gegenwart rücken (vgl. die Zeitschrift: Volk und Schrift, Soenneken, Bonn). Die Ganzwortmethode Artur Kerns für den Schreibleseunterricht dürfte für die lebensnahe volksverbundene Schule besonders empfehlenswert sein.

So dürfte, im Ganzen gesehen, die Aufgabe, Kulturwissen und Kulturkönnen aus formaler Unausgerichtetheit in die Linie ganzheitlicher Erziehung zu bringen, gelöst werden müssen.

Am Ende dieses Abschnittes, der vornehmlich sich mit dem schulpraktischen Gesamtziel und den Einzelaufgaben unter gleichzeitiger Darstellung der Bildungsinhalte (des Bildungsgutes) befaßte, ist festzustellen, daß die Einzelzielstellungen in ihrer Verwirklichung sich in die Gesamtaufgabe der Heranbildung des volksorganischen Weltbildes und der völkischen Gliedschaftsgesinnung gliedhaft einordnen.

Es ergibt sich nunmehr die Aufgabe, das Ergebnis der aufgezeigten Bildungsarbeit in der geformten inneren Gestalt des Erziehungsobjektes näher zu sehen und zu betrachten.

Es gilt, die Frage zu beantworten, welche Voraussetzungen waren vorhanden und sind allgemein nötig, die Geschlossenheit der inneren Gestaltbildung (= ganzheitliche Bildung) durchzusetzen, und welche sonstigen Einzelgründe lassen diese als erfüllt und erreicht erscheinen.

[57]) Ernst Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 147.

Die Aufweisung solcher Ganzheitsmerkmale der dargestellten Bildungsarbeit macht eine kurze bildungstheoretische Grundüberlegung notwendig.

Anknüpfend an den Sprangerschen Bildungsbegriff [58]) stellen wir fest, daß auch für uns die Formalforderungen jeglicher Bildung: der Einheitlichkeit (Individualität), der Gegliedertheit (Universalität) und der inneren Geschlossenheit (Totalität) Geltung haben sollen.

Über die Beachtung der Individualität und der Universalität (Weite der zu stellenden Bildungsaufgaben) bei unserer Bildungsarbeit wird an anderer Stelle zu sprechen sein. Es darf aber hier schon angemerkt werden, daß einmal die pädagogische Arbeit in Richtung auf eine kulturelle Allbildung heute als eine unmögliche und unzuträgliche erscheint, daß weiterhin die Volksschule nur die Aufgabe einer vorbereitenden Bildung hat.

Erfahrungsgemäß hat gerade die unausgeglichene Fülle der Bildungseinflüsse von den verschiedensten Seiten her die innere Einheit und Geschlossenheit der werdenden Persönlichkeiten gefährdet oder sogar zerstört.

Wenn auch die Struktur- und Ganzheitspsychologie (so besonders F. Krueger) die Tatsache der vorgegebenen, dispositionell einheitlich strukturierten Subjektsganzheit herausgestellt hat, so ist doch die innere geschlossene Ganzheit, unter dem Gesichtspunkt der einheitlichen, dauernden Werthaltung gesehen, der Gegenstand menschlichen Strebens, die Aufgabe aller Bildung und der Schulpädagogik im besonderen.

Mit der Feststellung: »der Wesensformung zur inneren Geschlossenheit (Totalität), der inneren Ganzheitsbildung gilt so vor allem unsere Arbeit und unsere Betrachtung«, ist die andere zu treffen, »daß für den Kreis der Bildungsarbeit der Schule bisher ihre Oberflächenwirkung, ihre Verschiedenartigkeit bzw. Unbezogenheit zum erzieherischen Lebensgeschehen, eine tiefgreifende tatsächliche Ganzheitsbildung verhinderte«.

Die Aufführung der Kernpunkte volksorganischer Bildungsarbeit, die als Voraussetzungen oder als Verwirklichung der Ganzheitsbildung gelten, hat somit als ersten Ganzheitsgesichtspunkt diesen aufzustellen:

1. Das Bildungsleben der Schule und das erzieherische Geschehen des Lebens stand in engstem Zusammenhang, beide waren gleichgerichtet und einheitlich. Überall stand die schulische Arbeit

[58]) E. Spranger: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Berufs- und Allgemeinbildung, S. 28 ff.

unter dem funktionellen Einbezug in die volklichen Sozialgebilde und in ihre bildnerische Einflußwirkung. So wie die gegenwärtige Lebensöffentlichkeit in ihrer Tatsächlichkeit funktional und absichtlich volksorganische Erziehungsarbeit leistet, so wurde die schulische Planarbeit klar und betont in diese eingebaut. Dieser Gleichsinnigkeit der Bildungswirkung von Leben und Schule entsprach die Gleichartigkeit. Die Bildungsgehalte waren die realen Gebiete des Lebens in dringlicher Nähe und natürlicher Echtheit. Nicht in der Vermittlung wissenschaftlich abgezogener Lehrinhalte, sondern in der Form lebensmäßiger Umweltbildung erweiterte sich der Kreis neuer Erfahrungen und Erkenntnisse. Der (erziehliche) Einfluß der Lebenswirklichkeit wurde durch die von der Schulbildungsarbeit betonte volksorganische Lebensschau gerichtet.

Im ganzen gesehen wurde das schulische Tun zur Funktion des gegenwärtigen Gesamtlebens des Volkes [59]).

In Übernahme der organisch-funktionalen Bildungsgesetze des Lebens war das Bildungsgut organisiert. Damit ist der zweite Ganzheitsgesichtspunkt bestimmt:

Das Bildungsgut war ein ganzheitliches. An die Stelle gefächerter, wissenschaftlicher Stoffe trat die komplexe Ganzheit der Lebensgebiete. Alle Wissensgebiete und objektiv geistigen Gehalte (sprachliche, künstlerische etc.) wurden im Bildungsgut der volksorganischen Wirklichkeit zu gliedhaften Teilinhalten lebenswirklicher, komplexer Ganzheiten. Die einzelne Unterrichtseinheit, das Bildungsgut einer Stufe und der gesamte Stoffplan waren geschlossene Ganzheiten. Diese waren nicht nur solche rein äußerlicher Einheit (Anschauungs-Raumeinheiten), sondern solche inneren Zusammenhangs mit einer aus sich herauswirkenden Sinnhaftigkeit (= volksorganische Wirklichkeit) in Richtung auf eine Bildung zur bestimmten Welt- und Wertauffassung (volksorganisches Weltbild). Es handelte sich »um eine Stoffsynthese, die die Stoffe organisch zusammenfaßt zu einem Lebenskreis . . . und um eine Wertsynthese, die die sämtlichen Bildungswerte, deren ein Mensch teilhaftig werden kann, zusammenfaßt und ‚wirksam' werden läßt« [60]). So muß mit W. Albert betont werden, daß nicht so sehr die äußere Ganzheit (Konzentration), vielmehr die natür-

---

[59]) Ganz gleich sind die Forderungen O. Krohs, vgl. O. Kroh: Psychologie der Oberstufe, S. 280 ff.

[60]) W. Albert: Volkhafter Unterricht, Bd. I, S. 40.

lich innere Ganzheit des Bildungsgutes und die im Endziel gleichgerichtete innere Bildungswirkung aller Teilinhalte bzw. Bildungsgebiete wesentlich sind.

In diesen aufgeführten Ganzheitsgesichtspunkten sind zwei wesentliche Voraussetzungen der Ganzheitsbildung gekennzeichnet. In der Aufführung des 3. Ganzheitsgesichtspunktes handelt es sich um den Nachweis und die Darstellung der Verwirklichung der geschlossenen inneren Wesensformung (Totalität — innere ganzheitliche Gestaltbildung), wie sie in der Bildungsarbeit im Rahmen des volksorganischen Bildungsgutes beschlossen liegt. Die Auffassung von der Wandelbarkeit des Charakters [61]) ist dabei die für uns wesentliche, zu der die andere, daß die Formung bestimmter Wertauffassungen [62]) das Wesen des pädagogischen Aktes ausmacht, hinzutritt.

Werthaltungen machen das Wesen der Persönlichkeit aus [63]).

Dabei gilt die Einsicht als wichtig, daß die Beachtung anlagemäßig individueller Wertbestimmtheit und Interessenrichtung in der Bildung werdender Persönlichkeiten notwendig ist. In unserem Zusammenhang ist jedoch wesentlicher die Feststellung der Rassenseelenkunde [64]), daß in allen Gliedern des völkischen Nachwuchses das Erbgut in die wesenmäßig gemeinsame völkische geistige Entfaltungs- und Wertrichtung drängt [65]). In diesem Sinne findet das volksorganische Bildungswollen die erfolgfördernden Bedingungen seines pädagogischen Aktes vor.

Die in ihm angestrebte und gewollte, die ganze junge Persönlichkeit durchformende tragende Werthaltung liegt in der Heranbildung des volksorganischen Weltbildes (Weltbild = bestimmende Wertauffassung, vgl. Dilthey) [66]). Es bestimmt sich als das verankerte Wertbewußtsein, Glied eines durch die Weltordnung gewollten und mit der Sinnaufgabe des Lebens betrauten völkischen Ganzen zu sein, in dessen Dienst der Einzelmensch sein Leben erfüllen soll. In dieser volksorganischen Weltauffassung, die durch die stets gesteigerte lebendige Einsicht der Wirklichkeit, des Wesens und der Aufgabe volklichen Seins heranwächst, muß die völkische Gliedschaftsgesinnung als die das soziale Handeln bestimmende Werthaltung der feste überdauernde Kern sein.

---

61) R. Allers: Das Werden der sittlichen Person, S. 9.
62) O. Tumlirz: Pädagogische Psychologie, S. 32.
63) R. Odebrecht: Gefühl und Ganzheit, S. 19.
64) L. F. Clauß: Rasse und Seele, S. 4.
65) O. Tumlirz: Pädagogische Psychologie, S. 316/17.
66) W. Dilthey: Die Typen der Weltanschauung.

In der Verwirklichung dieser aufgewiesenen pädagogischen Zielrichtung vollzog sich die einheitliche geschlossene Wesensformung (Gestaltung der dauernden Werthaltung) in der dargestellten Bildungsarbeit. So bestimmt sich der dritte wesentliche Ganzheitsgesichtspunkt.

Die Gleichsinnigkeit und wechselseitige Durchdringung des Erziehungsgeschehens der Schule und des Lebens wurde bereits erwähnt. Dem übergreifenden Sinnzusammenhang des Bildungsgutes (volksorganische Wirklichkeit), der in der Form funktional erziehender Umweltlage (Dauersituation) aus sich heraus wirkte, trat die bewußte Planarbeit zur Seite, die die Schau und das Einleben in die organischen Kreise volklichen Lebens in stetiger Erweiterung und Vertiefung leistete und das volksorganische Weltbild und die völkische Gliedschaftsgesinnung heranbildete.

Welche weiteren Faktoren waren es, die psychologisch genauer gesehen, die geschlossene Wesensformung (dauernde Werthaltung) bewirkten? Werterleben und Werthaltungen können nicht auf eine psychologische Aktseite (Vorstellung, Gemüt, Wille) eingeengt werden [67]). Die organisch ganzheitliche Struktur des Bildungsgutes ermöglichte es, daß, was für jede Wesensformung wichtig ist, eine jede Aktseite in den Kreis der Bildungswirkungen in Richtung auf die gewollte Welt- und Wertauffassung einbezogen wurde, aber nicht in erfolghemmender Trennung, sondern in gleichzeitiger Erfassung und Beeinflussung. Die Bildungsarbeit erfaßte die Denkbezirke so gut wie die Gefühlsschichten und mechanisch-vitalen Funktionskräfte organisch lebensecht unter einer Wertidee und Zielrichtung.

Die Beachtung der Kraft „der Bedeutungserlebnisse“ [68]) war uns wesentlich, denn gerade Durchdringung und Erfassung der Gefühlswelt ist für jede Bildung, die auf eine dauernde Werthaltung und Wesensformung abzielt, von größter Bedeutung. »Psychologische Forschungen wie sie in den letzten Jahren vor allem im psychologischen Institut der Leipziger Universität durchgeführt wurden, haben die Gewißheit gebracht, daß sich tiefgreifende Gefühlszusammenhänge zusammen schließen zu einer Dauerhaltung, die unter Stürmen standhält« [69]). Der Beeinflussung der Gefühlsbezirke wurde nicht in stundenweisen

---

[67]) E. Spranger: Berufs- und Allgemeinbildung, S. 30 ff.

[68]) O. Kroh: Psychologie der Oberstufe, S. 281 u. 306.

[69]) R. Reumouth: Zur pädagogischen Situation, Neue Bahnen, 44. Jahrg., 5. Heft, S. 128.

künstlichen Erlebnissen Raum gegeben. Die Begegnung mit dem Leben leistete in aufwühlender Eindringlichkeit das Erlebnis von Volk und Gliedschaft. Die biologisch ernste Erfahrung ebenso wie die hinreißende geschichtliche Schilderung, die Gemeinschaftsfeier wie das Lager oder die Wanderung sind die Mittler einer organisch-völkischen Erlebnisschau und Gesinnungsbildung.

In Betonung der Tatsache, daß für jede Wesensformung die Erfassung aller Funktionskräfte und Aktseiten wesentlich ist, muß darauf verwiesen werden, daß auch die Durchführung der Einzelzielstellungen (der volkhaft geistigen Einwurzelung, der Heranbildung des geschichtlich-rassischen Bewußtseins etc.) jede auf ihrem Gebiete nach deren strukturellen Eigengesetzen eine besondere und doch immer wieder auf die Heranbildung organisch-völkischer Werthaltung gehende Wirksamkeit entfaltete. Das ist im besonderen jedoch für die Bildungsarbeit im Gebiet des reinen Wissens und technischen Könnens zu betonen. Um ganzheitliche Formung zu leisten, ist die Bildung zu gliedhaftem, dienenden Wissen und Können nötig, im Gegensatz zu der Bildungsarbeit, die von gesinnungsfreien, mechanischen Kulturtechniken spricht und die wertausgerichtete Erziehungsarbeit „einigen" Gesinnungsfächern überläßt.

Die untenstehende Betrachtung der Bildungsformen hat das noch näher zu erweisen.

Da hier vom Bildungsgut her gesehen die Wesensformung mehr unter dem Gesichtspunkt der Gesinnungsbildung umrissen wurde, wird die volksorganische Willenserziehung (Tathaltung), die das Bild ganzheitlichen Wesensformung abrundet, noch nachzutragen sein.

Das Bildungsobjekt in rassisch-psychologischer und völkisch anthropologischer Auffassung — neue Zielstellungen.

Unter den Begriffsinhalt der „Bildsamkeit", der in diesem Abschnitt bedeutungsvoll wird, fallen in unserem Zusammenhang all die für das Bildungsgeschehen in der Volksschule bedeutsamen und beachtenswerten Erkenntnisse rassenseelenkundlicher, entwicklungspsychologischer und völkisch-anthropologischer Art.

Der rassenseelenkundlichen Auffassung, die in des Volkes Kindern den arteigenen, geistigen Lebensstil als vorgegeben betont, wurde an mehreren Stellen (oben S. 42) eine besondere Darstellung

gewidmet. Die Ausführungen über die zu beachtenden entwicklungspsychologischen Tatsachen geschahen bei der Erörterung der Grundsätze für die Gestaltung des Bildungsgutes.

Neben die rein psychologische Sicht des Erziehungsobjektes, die als einzige Grundlage und Wegerichtung der Bildungsarbeit genommen versagte, tritt heute mit Recht die völkisch-anthropologische Auffassung. Was besagt diese?

Der Schüler ist eine lebendige Totalität, deren geistig-seelisch-biologische Lebensseiten ein Ganzes darstellen. So sehr die Abstraktion eine leibliche, seelische, geistige Sphäre in Anlage und Kräftebestätigung unterscheiden kann, so sehr bleibt, anthropologisch gesehen, die organische Einheit bestehen. Die lebendige Persönlichkeit, insbesondere gilt das vom Kinde, ist immer mit allen Kräften ihres Seins vom Leben her ergriffen und wirksam. Wohl unterstellen sich die Bestätigungen des Bewußtseins, des Gemütes und der körperlichen Tätigkeit in Eindruck wie Ausdruck einem Wechsel, insofern eine dieser Seiten vorherrschend in Tätigkeit zu sein scheint. In dem von der Schule überentwickelten „gefächerten Unterricht" lag jedoch ein Verstoß gegen die organische Einheit des Kindes vor, da sie stundenweise streng abgegrenzt Kopf, Hand und Herz, jedes für sich, zu bilden versuchte.

Darum ist die Bildungsausrichtung, die die gleichzeitige, verbundene Einwirkungsweise auf alle Funktionskräfte des jungen Menschen anstrebt, für uns wesentlich.

Eng mit diesen Einsichten und Forderungen verbindet sich folgender Gedanke: Das erkennende Bewußtsein ist nur ein Teilbezirk des Menschen, es macht nicht den ganzen Menschen aus. »Denn insofern an Stelle des Menschen das Bewußtsein steht, ist an Stelle des Ganzen der Teil getreten« [70]). Damit rückt eine neue erziehliche Forderung in den Vordergrund, die besagt: a l l e, auch die körperlich-vitalen Lebensseiten haben Anspruch auf Entwicklung und Beachtung. »Die Totalitätsidee, die so in die Anthropologie der neuen Bildung als integrierendes Moment hineingeht, verleiht der körperlichen Erziehung einen höheren Geltungsanspruch als seither« [71]). Diese neue Auffassung, die die körperliche Lebensseite als eine bildnerische Aufgabe ansieht, hat jedoch noch eine völkisch bedeutungsvolle Sinnrichtung. »Es genügt nun nicht, daß der Mensch in körperlicher Tätigkeit einen Ausgleich gegenüber einseitiger, geistiger Arbeit findet, es reicht auch nicht zu, körperliche Erziehung im Interesse der individuellen Gesundheit,

---

70) K. F. S t u r m: Deutsche Erziehung im Werden, S. 75.

71) O. K r o h: Pädagogische Psychologie, 34. Jahrg., S. 310.

Abhärtung und Leistungsfähigkeit zu fordern. Für die organische Lebensauffassung sind Fleisch und Blut des Menschen entstanden aus dem Erbgut des Volkes und genährt auf dem heimatlichen Boden, nationale Güter von höchstem Wert, weil in ihnen das organische Werden des Volkes sichtbar in Erscheinung tritt und auf ihrer Basis allein das politisch kulturelle Sein des Volkes sich aufbauen kann« [72]).

Von hier aus wird die neue Zielstellung sichtbar. Sie bedeutet die Entfaltung 1. aller (geistigen, seelischen und körperlichen) Kräfte. 2. deren total organisch verbundene Entwicklung in Eindruck und Ausdruck. Damit ist zugleich ein wesentlicher neuer Ganzheitsgesichtspunkt angedeutet.

Aber auch diese totale Kräfteausbildung steht im Zeichen der Gesinnungsbildung. So betont O. Kroh für die körperliche Ausbildung »der Totalität des Einzelnen (ist) auch hier das Ganze als Grenz- und Aufgabebestimmung vorgeordnet« [73]). Es wird in den nachfolgenden Ausführungen über die Bildungsformen zu zeigen sein, wie diese totale Kräfteausbildung (der körperlich-handwerklichen und der vital-willensmäßigen Lebensseite) das völkische Gesinnungsmoment trägt. Damit wird die geschlossene, innere Wesensformung, die von der Betrachtung des Bildungsgutes her schon sichtbar wurde, umfassend abgeschlossen.

In den Kreis aller bisher erörterten Zielstellungen, die insgesamt die Erziehung zum werthaften Glied der Volksgemeinschaft anstreben gehört im Zusammenhang dieses Abschnittes noch eine Aufgabe, die die völkisch-rassische Anthropologie herausstellt.

Sie hat gegenwärtig darauf hingewiesen, daß man bisher in der Sicht menschlichen Seins allzusehr vergessen hat, wie sehr der handelnde, kämpferische Zug der tätige Existenzwille für den Menschen ein Vorhandenes und Aufgegebenes ist.

»Der Mensch ist nicht ein Wesen, das zuerst kontempliert und dann handelt, er ist nicht ein Wesen, dessen Sein dadurch bestimmt ist, daß er teilnimmt an einer höheren geistigen Welt, sondern er ist ein ursprünglich handelndes Wesen« [74]). Demnach gilt uns heute die Einsicht als wichtig, daß nicht das objektive rationale Denken das Wesen menschlichen Daseins ausmacht, sondern ebensosehr das wagende, einsatzbereite Handeln, wie es das in den Daseinskampf gestellte Leibseelentum des Menschen ver-

---

[72]) O. Kroh: a. a. O., S. 316.
[73]) O. Kroh: Pädagogische Psychologie, 34. Jahrg., S. 316.
[74]) Alfred Bäumler: Männerbund und Wissenschaft, S. 94.

langt. Diese Erkenntnis weitet sich zu einer völkischen Erziehungsaufgabe aus durch die Feststellung der Rassenforschung, daß die Menschen der nordischen Rasse, die der überwiegende Grundstock unseres Volkes sind, die Welt nicht so sehr betrachtend schauen, als vielmehr tätig und handelnd sie verändern[75]).

Dieser tätige Lebenswille hat sich im menschlichen Leben in der unbesiegbaren Tatkraft, in der hart erkämpften Leistung zu erweisen, vor allem gilt er uns als ein solcher völkischer Gebundenheit und politischer Gerichtetheit, d. h. er will und soll sich auswirken in der unzerstörbaren Einsatzbereitschaft für die Sendung und Macht des eigenen Volkes. Die damit angedeutete, neue pädagogische Forderung hat Adolf Hitler für die Jugenderziehung allgemein wie auch für den Bereich der körperlichen Ertüchtigung im besonderen ausgesprochen: „der junge Volksgenosse muß in seiner körperlichen Kraft und Gewandtheit den Glauben an die Unbesiegbarkeit seines Volkstums gewinnen“[76]).

Aus diesen Überlegungen heraus wird die neue wichtige Zielstellung notwendig, den jungen Menschen zu körperlicher Tüchtigkeit und kämpferischer Entschluß- und Tatkraft heranzubilden. Aber auch diese Erziehungsaufgabe, die in ihrer Durchführung in der Darstellung der Bildungsformen und der Charakterbildung (i. e. S.) weiter unten zu zeigen ist, wird in ihrer Verwirklichung im Zeichen der Heranbildung völkischer Gliedschaftsgesinnung stehen. So weist auch Alfred Bäumler darauf hin, daß es ein Handeln im wahren Sinne des Wortes nur innerhalb eines vorgegebenen Aktionssystems mit der Pflicht zur Verantwortung gibt[77]) und A. Rosenberg sagt, daß Kühnheit und Heroismus für uns als heilige Selbstlosigkeit am Dienst für das deutsche Volk zu gelten hat[78]). So stellt sich klar und deutlich der Sinninhalt dieses neuen Erziehungszieles, das auf die Formung des tätigen, mutigen, lebensharten Menschen hinausgeht, heraus: es gilt, die Jugend zum wagenden, schaffenden Aufbauwillen für die kraftvolle Macht des Volkes und zur kämpferischen Einsatzbereitschaft für die Ehre und Freiheit der Nation heranzuziehen. So bedeutet kämpferische Tatkraft alles andere als egoistisches, brutales Machtstreben ebenso wenig wie Gliedschaftsgesinnung knechtische Unterwerfung bezeichnet. Denn die wiedergefundenen Wahrheiten der rassisch-völkischen Bindung, aus der alles echte Leben wird, lehren uns, daß neben den deutschen Charakterwerten der Kühnheit, des

[75]) K. F. Sturm: Deutsche Erziehung im Werden, S. 80.
[76]) Adolf Hitler, Mein Kampf, S. 462.
[77]) A. a. O., S. 99 u. 104.
[78]) Vgl. A. Rosenberg, Blut u. Ehre, S. 312.

Mutes und des Einsatzes, vor allem Ehre und Treue, die alten deutschen Eigenschaften sind, die wir als das tiefste Mark der Gliedschaftsgesinnung in der Jugend vor allem ausprägen müssen [79]).

Die Bildungsformen (erzieherische Intuition und Methode).

Der Rückgriff auf das organisch-funktionale Erziehungsgeschehen der Gemeinschaft gab die Grundlage für die Darstellung des Bildungsgutes. So wird sich auch die Darlegung der für unsere Arbeit notwendigen Bildungsformen weitgehend auf die Naturformen der Bildung, d. h. auf die Bildungsweisen des Lebens besinnen müssen.

Wir betrachten zunächst die psychologische Haltung im funktionalen Erziehungsgeschehen und als Methode. Man hat das psychologische Erziehungsprinzip dahingehend in einseitiger Übertreibung ausgestaltet und verfolgt, in einer freien Entwicklung „vom Kinde aus" Erziehung und Bildung zu leisten. Diesen Fehler beging gerade die Pädagogik der letzten Jahre, so auch Berthold Otto (vergl. seine Beurteilung in Deutsche Pädagogen der Neuzeit — von Emil Saupe (S. 150)). Gerade der Blick auf die funktionale Erziehungsweise der Gemeinschaft läßt erkennen, daß dieser Weg eine Kunstform ohne Ausrichtung darstellt, und daß die Gemeinschaftserziehung immer auf ein bestimmtes geistig-sittliches Weltbild hinzielt. Dem „funktionalen Erziehungsbegriff" hat sich die Schulpädagogik dadurch zu unterstellen, daß sie heute eine Erziehung des „Typus" deutscher Mensch — auf eine solche richtet sich unsere Darstellung — durchführt und nicht mehr eine ziellose „Individualitätspädagogik". Damit wird jedoch nicht einer kollektivistischen, uniformierenden Zwangspädagogik das Wort geredet.

Denn es bleibt die Aufgabe, innerhalb der großen allgemeinen Bildungsausrichtung (völkischer Gliedschaftsmensch) zur individuellen „Persönlichkeit" zu erziehen.

So ist es im besonderen ein Hauptmerkmal „volksorganischer Bildung", daß jedes Glied des Volkes die Bildung erhält, die ihm im Blick auf seine Funktionen im Ganzen angemessen und notwendig ist (vgl. S. 1).

Zur Lösung dieser Aufgabe ist die psychologische Haltung der funktionalen Erziehung notwendig. Denn es ist Tatsache, daß diese immer in einer unbewußt sicheren Beachtung des Entwicklungsstandes des zu Erziehenden die richtigen Einwirkungsformen

---

[79]) Vgl. A. Rosenberg, a. a. S. 261 u. 372/3.

trifft. Das hängt aber damit zusammen, daß hier immer die zutiefst wahre erzieherische Haltung vorliegt, die in der totalen seelischen Verbundenheit, der unmittelbaren Einfühlung von Erziehung und Kind pädagogisch wirksam wird. Die psychologische Erziehungskunst bleibt unfruchtbare Geschäftigkeit, wenn sie sich nicht auf das Mutter-Kind-Verhältnis, wie es bei Fröbel und Pestalozzi zum Ausdruck kam, in der Form eines sich-hingebenden, inneren Verbundenseins besinnt. »Es ist der entscheidende Gedanke, daß jedes pädagogische Verhältnis vor aller kunstmäßigen Ausformung ein allgemeinmenschliches, auf Verbundenheit, Liebe, Verantwortung und Ernstnehmen gestelltes Verhältnis sein muß, sofern es überhaupt erzieherisch wesentlich sein soll. Nicht darauf kommt es zuletzt an, daß ein an sich dem Kinde fernstehender Erzieher mit erkannten und erdachten pädagogischen Antrieben erfüllt wird, sofern darauf, daß schon vor jedem pädagogischen Wollen solche hingabebereite Verbundenheit steht« [80]).

Je mehr an die Stelle wissenschaftlich aufgebauter Stoffe in aufgespaltener Fächerung die lebendige Umweltwirklichkeit tritt unter engstem Einbezug der Schularbeit in das Leben der Familie und der Gemeinde, desto mehr wird von selbst die psychologische Haltung bei dem Erzieher sich herausstellen, die das Kind in seiner Lebenswelt sieht, wirklich kennt und dem er sich durch die gemeinsame Blutsbande der Volksgemeinschaft zutiefst verbunden fühlt.

In der Reihe der Naturformen der Bildung nimmt das Spiel eine bedeutsame Stellung ein. »So braucht die Schule das Spiel, weil sie es mit dem Kinde zu tun hat, zu dessen Lebensnotwendigkeiten das Spiel gehört; . . . . . Andererseits aber weist auch das Kinderspiel überall schon auf die Art und Kulturstufe der Volkheit hin, erhält von dort Anregungen, Richtung, Formen und erweist damit den weiteren Sinn des Spieles: daß es lehre, was das Kind als werdendes Glied seiner Gemeinschaft braucht« [81]). Das Spiel als solches wird hier in seiner tieferen Bedeutung für die völkische Gesinnungsbildung betont. Diese Feststellung darf nochmals herausgestellt werden, um die umfassende Gesinnungsbildung als das tragende Moment der Gestaltung zur Persönlichkeitseinheit darzutun.

Das Spiel hat aber auch noch insofern Bedeutung, »weil es eine großartige, ja vollkommene Lehr- und Lernmethode darstellt, die mit wunderbarer Sicherheit ihr Ziel erreicht« [82]). Gerade aus

---

[80]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 1, S. 6.
[81]) Ph. Hördt: Grundformen volkhafter Bildung, S. 41.
[82]) Ph. Hördt: a. a. O., S. 41.

dem dargestellten Bildungsgut dürften sich die Ausgangspunkte für solche Lehr- und Lernspiele besonders hinsichtlich der Kulturtechniken (Rechnen) ergeben.

Der Wert der körperlichen Ausbildungsübungen, die einen weiteren wichtigen Bildungsbereich darstellen, beruht darin, daß sie die natürliche Lebensfreude und ursprüngliche Selbstbejahung des zu seiner Ganzheit zurückgebrachten, d. h. nicht nur rein theoretischen Menschen zum Ausdruck bringen.

Der tiefere Sinn der Leibesübungen ist darin zu sehen, daß der »den Raum erfüllende und ergreifende Mensch zugleich im Raum der Gemeinschaft gesehen werden muß« [83]). Diese ist das lebendige Volk und die gegebene Aufgabe aller körperlichen Ertüchtigung, ist: die tätige sichtbare Gemeinschaft in diesem Volke darzustellen und dazu zu erziehen. Ist so das Ziel aller Leibesübungen ein politisches, weil es aus den natürlichen Lebensformen des Volkes und seinen geschichtlichen Aufgaben entspringt, ist damit zugleich die erziehliche Unterbauung und die Art der Gestaltung der körperlichen Ertüchtigung gegeben, die so sich gliedhaft in die gestellte Gesamtaufgabe einordnet.

Die körperliche Ertüchtigung weist unmittelbar auf die Eingezogenheit des Einzelnen in den Erbstrom des lebendigen Volkskörpers hin. Die erbbiologisch-rassische Schulung kann in der von uns dargestellten Bildungsarbeit, die die strenge Fächerung ablehnt, die körperliche Ertüchtigungsarbeit so durchsetzen (vgl. hier die schlichten eindringlichen Richtsätze der „Rassenhygienischen Fibel von E. Jörns"), daß die Notwendigkeit der körperlichen Kraftstählung und Gesunderhaltung, auf der das politische und kulturelle Leben des Volkes jetzt und in Zukunft beruht, unverlierbar in das tätige Pflichtbewußtsein des Einzelnen gegenüber dem Volksganzen eingeht [84]). Und gerade dadurch, daß auch die Gesamtheit der übrigen Bildungsbezirke sich auf die gleiche anzuerziehende Grundhaltung richtet, sollte es erreicht werden, daß unsere Jugend die Wesensformung und ausgefüllte Gliedschaftsgesinnung erhält, die sie auch nach der Seite ihres leiblichen Seins und Lebens zu wertvollen Lebensträgern des Volkes macht.

Aufbau und Gestaltung der körperlichen Ertüchtigungsformen hat sich der völkisch erziehlichen Sinnausrichtung der Leibesübungen zu unterstellen. Diese gelten uns in Beachtung

---

[83]) Alfred Bäumler: Männerbund und Wissenschaft, S. 61.

[84]) Vgl. den Hinweis E. Kriecks auf die notwendige Verbindung von biologischer Schulung und Leibesübungen in: „Nationalpolitischer Erziehung", S. 59.

der jugendlichen Wachstumsentwicklung als Ausdrucksgestaltungen volkstümlichen Gemeinschaftslebens, die vom frohen Spiel her immer mehr in die Formen strenger Zucht und harter Leistungsanforderungen übergehen, um den männlich-soldatischen Typ deutscher Art heranzubilden.

Für die Anfangsstufen in der Schule erscheinen so als die gemäßen Formen die volkstümlichen Spiele (Nachahmungs-, Scherz- und Singspiele, kleine Turnmärsche, Tanz und Reigen der Mädchen) unterbrochen vom Tummeln in froher Gruppengeselligkeit. Der weitere Aufbau der Leibesübungen hat die „Leistung" in den Vordergrund zu stellen, sodaß bei allen körperlichen Ausbildungsformen immer ein Einsatz an Mut und Härte verlangt wird, um ein solches Mannestum zu wecken, das sich sicher und wehrhaft fühlend die heroische Haltung darstellt, in der hohe körperliche Tugenden der Kraft und Gewandtheit mit den seelischen Hochwerten des deutschen Menschen, Kühnheit und Selbstzucht geeint sind.

Dazu sollen verhelfen der Geländesport, Marschieren und Exerzieren, das „Leistungsturnen jeder Art", Ballspiele und Schwimmen. Der Kampf, der Einsatz soll vordringlicher sein als der Rekordsieg. Mit dieser Erziehung zu den seelischen Eigenschaften des deutschen heldischen Menschen, verbindet sich die andere, durch die Übungen der „Körperschule" die Jugend nicht allein lebenskräftig, sondern auch in Haltung und Bewegung zu Trägern des deutschen Lebensstiles zu machen.

Damit ist schon klargelegt, daß dieser körperliche Ausbildungsbezirk vor allem „Gemeinschaftserziehung" in soldatischen Zuchtformen darstellt. Es gibt in dieser körperlichen Ertüchtigungsarbeit keine Ich-süchtige Rekordsucht oder Körperkultur und keinen Sportbetrieb. Führung, Zucht und Ordnung sind bei den Leibesübungen innerhalb der volksorganischen Bildung hervorstechende Kennzeichen. Der Mannschaftskampf waltet vor, weil hier der Dienst am Ganzen, Kameradschaft, Treue, Selbstbeherrschung, Einordnung und Verantwortungsbewußtsein geübt werden, Eigenschaften, die die Jugend völkischer Gliedschaftsgesinnung braucht.

Aber in dieser männlich-soldatischen Erziehung gibt es trotzdem keine überbetonte „militärische" Strammheit; Freude und Lebensmut haben hier ihre Stätte. Das wird besonders dadurch erreicht, daß sich die körperliche Ertüchtigung in unsere Bildungsarbeit natürlich einbaut. Die Darstellung des Bildungsgeschehens innerhalb des volksorganischen Bildungsgutes läßt erkennen, daß sich hier die Möglichkeit aller Formen der Leibesübungen ohne weiteres bietet. Denn die Begegnung mit der Wirklichkeit fordert Wandern und Marschieren, Spiele und Geländesport.

Es zeigt sich aber auch hier eine Erziehung aller Kräfte in organischen Bildungsformen insofern, als das geistige Erlebnis, die geschichtliche Schau eine biologische oder erkundliche Erkundungsaufgabe sich mit allen Formen dieser körperlichen Erziehung natürlich vereint ergeben. So wird hier der aufgestellte Ganzheitsgesichtspunkt der Entfaltung aller Kräfte in totalen Bildungsformen sichtbar.

Überhaupt läßt sich die Anwendung und Gestaltung volksmäßiger Bildungsformen nur da ermöglichen, wo eben die volksorganische Bildungswirklichkeit als Bildungsgegebenheit auftritt.

Die geistig-volkhaften Wertgehalte werden in der Nähe ihrer lebendigen Gebundenheit am besten wirksam. Im lebensnahen Einbezug der Schularbeit in das Leben der Familie und Dorfgemeinschaft wird deren geistiges Volksgut leicht zum unverlierbaren Eigenbesitz der Kinder. Weiterhin sind die Dichtungen, Sagen und Erzählungen, Lieder und Sprüche immer mit einer Landschaft, mit einer geschichtlichen Stätte verwachsen. In echter Dringlichkeit hier an Ort und Stelle müssen sie aufklingen und aufsteigen. Dann fehlen nicht die übergreifenden Sinnzusammenhänge, die ein Erlebnis echt und eindringlich werden lassen. So werden von selbst die geistigen Gehalte in Naturformen der Bildung verankert und bildungskräftig.

»Die tiefsten und nachhaltigsten Wirkungen gehen aus der unmittelbaren Ergriffenheit von Wert und Gehalt der nationalen Güter hervor . . . Organisches Wachstum der jungen Generation kann aber auf die Dauer nicht mit Reizmitteln gesichert werden. Gerade darum bleibt die Bemühung um Ausrichtung der schulmäßigen Bildungsformen an den Naturformen der Bildung, wie sie das Leben überall und organisch bereit hält, notwendig« [85]). Diese Naturformen sind überall da verwirklicht, wo in einem echten Erlebnis geistige Bildungsinhalte wirksam gemacht werden. Auf der Wanderung an besonderen Stätten der heimatlichen Umwelt da ist ein Gedicht, eine Erzählung und eine Schilderung von einer besonderen Bildungskraft. Wo aus berufenem Munde der Dorfmitglieder oder anderer Volksgenossen eine Darstellung gegeben wird, da ist sie von einer ganz nachhaltigen Wirkung.

Unter den wiederentdeckten Grundformen volkhafter Bildung [86]) gebührt der Feier innerhalb volks- und lebensnaher Bildungsarbeit eine Vorrangstellung, weil sie gerade geeignet ist, in der gemeinsamen Hingabe an die überindividuellen Werte

---

[85]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 34. Jahrg., S. 313.
[86]) Philipp Hördt: Grundformen volkhafter Bildung.

geistigen Volksgutes einen Kreis junger Menschen zutiefst die Fülle und Kraft der kulturellen Güter des Volksganzen wie auch die Verpflichtung gegenüber dem Volk spüren und die wesensgemäßige Verbundenheit seiner Glieder erleben zu lassen. Spielschar, Sprechchor, Musik- und Gesangkreis sind die Gruppen, die die Schule wie der Jugendbund zur Erziehung einer volkstumsbewußten Gemeinschaft braucht.

Eine wesentliche Forderung für die Bildungsformen unserer Arbeit ist die, daß sie alle Anlagen und Kräfte der jungen Persönlichkeit in organisch verbundener Einwirkung erfassen. »Der Bildungsgang des Lebens verbindet nun in einer für die Realschule meist fremdartigen Weise Denken und Tun, erknüpft Taten an Erkenntnisse und läßt aus dem Tun neue Erkenntnisse gewinnen« [87]). So ist zu zeigen, wie sehr auch die handwerklichen, darstellenden Ausdruckskräfte des Schülers im Rahmen des aufgezeigten Bildungsgutes zu ihrem Rechte kommen und wie die geistige Schulung sich mit der Handarbeit verbindet, wie sie sich gegenseitig fördernd durchdringen.

Es ist verständlich, wie sehr die Schau der vollen Lebenswirklichkeit, wie sie in der Begegnung mit dem Berufs- und Arbeitsleben, in der Erkundung von Raum und Boden, geistigem Gut und geschichtlichem Schicksal der volklichen Lebenskreise beschlossen liegt, eine Fülle von Aufgaben der Beobachtung, geistiger Durchdringung und gleichzeitig dringlicher handwerklich-plastischer Ausdrucksgestaltung fordert. Der Einbezug in die Handwerkerwelt führt zur Werkarbeit, zu Basteln und Zeichnen, das Schulgrundstück, die Begegnung mit dem bäuerlichen Lebenskreis wie die biologische Unterrichtsaufgaben machen alle Arten landwirtschaftlicher Anfangsarbeiten notwendig. Die im Leben vorgefundenen Materialien, Geräte, Maschinen, leiten zu neuen Erkenntnissen oder bestimmte physikalische mechanische Sätze führen zur Herstellung einfacher Werkzeuge und Apparate. Einrichtung und Pflege eines Aquariums und Terrariums, die Sammlung und Bearbeitung von Anschauungsmaterial, die Anfertigung von mechanischen Modellen, Karten und Wegeplänen, Bildern und Zeichnungen sind in diesem Rahmen gegebene Arbeiten. Die Anlage von Plakaten, Klassenzeichnungen, Buntdrucken, Leseheftchen in Schmuckschrift für jüngere Schüler, Illustrationen von Gedichten und Sprüchen lassen überall sich als die so notwendige Ausdruckübung gewonnener Eindrücke und Erlebnisse erkennen.

Ein ganz wesentliches Merkmal dieser Bildungsformen ist es, daß überall Erfahrung und Einsicht mit einer Ausdrucksgestaltung

---

87) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 1, S. 12.

der verschiedensten Art sich durchsetzen. Diese verbindet sich mit geschichtlichen Lehrgängen, geistigen Erlebnissen so gut wie mit naturkundlichen Betrachtungen oder rechnerischen Übungen. Solche Bildungsformen sind zu werten als die lebendigen Förderer und Pfleger totaler Erfassung des Bildungsobjektes in Richtung sinnvollen Tuns. Die Notwendigkeit solcher Bildungsformen, wie ihre Erfüllung stellt auch Wilhelm Albert in seinem volkhaften Gesamtunterricht heraus. »Damit erfüllt sich schließlich auch eine letzte Forderung: Eindruck und Ausdruck formen sich im Gesamtunterricht zu einer inneren Einheit, die Spannungen zwischen Aufgabe und Wirklichkeit lösen sich, subjektive Teilnahme und inneres Erfülltsein erproben und entfalten sich am ganzheitlichen Werk« [88]).

Die Herausbildung solcher organisch-funktionaler Bildungsformen in der Erfassung der Totalität des Schülers wird immer nach der jeweiligen Arbeitseinheit und der Entwicklungsstufe der Schüler sich abstellen. Wesentlich ist, daß sie aus dem Rahmen einer vorgegebenen Wirklichkeit den natürlichen Rhythmus funktionaler Bildungsweisen aufzeigen, die die Betätigung und Auslösung der Gesamtfunktionen des jungen Menschen organisch und total bewirken. Es ist natürlich, daß der Charakter dieser Formen in den ersten Stufen einen freieren, wechselvolleren Ablauf verzeichnet, der sich später auf höheren Stufen auch zu bestimmten irgendwie abgegrenzten Arbeitsarten wandeln muß (vgl. Oswald Kroh: Grenzen der Oberstufenarbeit). Jedoch ist auch hier die Möglichkeit vorhanden, aus einer Bildungsganzheit Kopf, Hand und Herz in einem rhythmischen Wechselspiel zu betätigen und zu entwickeln.

Um alle diese Bildungsweisen unter eine klare Sicht zu stellen, kann man sagen, daß sie mehr oder minder alle auf die Grundformen volkhafter Bildung, Spiel, Lehrgang, Arbeit, Feier sich zurückführen lassen. Jedoch würde es dem Sinn der lebensnahen organischen Bildungsweisen widersprechen, nun ein für allemal in überspitzter Stoffaufteilung nur diese oder jene Unterrichtsform strengstens abgegrenzt durchzuführen. So hat auch Krieck für die in seiner „Nationalpolitischen Erziehung“ im Aufriß entworfene Bildungsarbeit betont: »Ein solcher Unterricht kann nicht nach einem allgemeingültigen Schema der Methode durchgeführt werden; er setzt vielmehr beim Lehrer die freie Meisterschaft der Gestaltung voraus« [89]).

---

[88]) Wilhelm Albert: Volkhafter Unterricht, S. 38/39, vgl. auch S. 41.
[89]) Ernst Krieck: Nationalpolitischer Unterricht, S. 142.

Gerade dadurch, daß alle diese geistig-körperlichen Tätigkeiten des Bildungsprozesses beim Schüler aus einer zusammenhängenden Bildungseinheit erwachsen, sind sie in sich sinnhaft und darum auch als solche ganzheitlich. Zum andern dürfte gerade aus der Gebundenheit zur Lebenswirklichkeit die Bewältigung erkannter Aufgaben sich als eigenes Interesse der Schüler erweisen und damit den besonderen unterrichtlichen Erfolg herbeiführen. Verwiesen sei hier auf den lebensvollen Bezug zu der umgebenden Arbeitstätigkeit auf allen Gebieten, wie auch auf die Aufgabenstellung, die aus dem Eigentum der Schule an Feld und Garten, Werkräumen und Ähnlichem erwächst. So wird diese Schule auch eine Schule des Arbeitsschulgedankens, aber nicht im Sinne der freien, unausgerichteten, geistigen und körperlichen Eigentätigkeit der Schüler. Ihre Selbsttätigkeit ist eine gebundene. Sie steht im Zeichen des volksorganischen Weltbildes. Die innere Ausrichtung ist dadurch gegeben, daß von Inhalt und Aufgabe her ein völkisches Gesinnungsmoment ihr schon mitgegeben ist. Die Sätze K. F. Sturm erweisen hier ihre Geltung: »Eine organische Auffassung des Erziehungswerkes kann einer solchen Einseitigkeit (der reinen Arbeitsschule) nicht verfallen. Für sie steht von vorn herein fest; . . . . . daß sich die Gleichsinnigkeit des erziehenden Tuns und Geschehens, die durch das Prinzip volkhafter Erziehung gewährleistet wird, sich hinein erstrecken muß bis in die Weisen des Verfahrens« [90]). So war überhaupt bei all diesen Bildungsformen von ihrem Ausgangspunkte und ihren Inhalten her wie von der in ihnen sichtbar werdenden Zielrichtung die Hinführung zur völkischen Gliedschaftsgesinnung das vorwaltende Merkmal. Aus der volksorganischen Wirklichkeit als Bildungsgut war Wille und Möglichkeit der Leistung und des Wissens ebenso gegeben, wie dieses Wissen und Können immer in seinem gliedhaften Charakter für den Schüler bewußt blieb.

Auf der Grundlage dieser Darstellungen ist es möglich, die in ihnen liegenden Ganzheitsgesichtspunkte festzustellen.

1. Die innerliche ganzheitliche Bildung des Erziehungsobjektes. Die in den einzelnen Bildungsformen getätigte Arbeit zur Aneignung von Wissen und Können oder körperlicher Tüchtigkeit stand weiterhin unter dem einheitlichen völkischen Gesinnungsmoment.
2. Die anthropologische Ganzheitsbildung des Erziehungsobjektes. Sie liegt in der Entfaltung aller Kräfte der seelisch-geistigen-körperlichen Lebensseiten des Schülers und im be-

[90]) K. F. Sturm: Die Pädagogische Reformbewegung, S. 104/105.

sonderen in deren total organischer Entfaltung, in Bildungsformen, die nicht auf dem Boden getrennter Fachstunden (Gesinnungsfach oder technisches Fach) sich aufbauen, sondern auf der Einheit eines Bildungsganzen.

Der volkhaft organische Gesamt-Unterricht.

Sowohl die Darstellung des Bildungsgutes als auch der Bildungsformen weitet sich hier zur Erörterung der Unterrichtsorganisation aus. Das Bildungsgut stellte sich als eine Ganzheit dar. Somit kann für die Schule der volksorganischen Bildung eine Unterrichtsform der Blockstunden oder des Konzentrationsunterrichtes nicht in Frage kommen. Ebenso wenig kann von einem freien Gesamtunterricht die Rede sein, insofern die Bildungsinhalte Ausschnitte der volksorganischen Wirklichkeit waren und in ihnen die Bildung zum volksorganischen Weltbild und zur völkischen Gliedschaftsgesinnung vorwaltet. So machen wir für die Schule der volksorganischen Bildung den gebundenen organischen Gesamt-Unterricht geltend. Gegenüber der Auffassung, die den Gesamtunterricht auf die Grundschule einschränkt, ist der Hinweis eines bedeutsamen Schulpraktikers von Bedeutung: »Jedoch gilt auch für die weiteren Schuljahre, auch für die Oberstufe, der Grundsatz organischer Bildung, der Lebens- und Sachganze nicht unnötig zerschneidet, Zusammengehöriges nicht auseinanderreißt, wissenschaftlicher Systematik zuliebe, der vielmehr tunlichst um Einheitsstoffe herum Eindruck und Ausdruck . . . ins rechte Verhältnis zueinander setzt und sich dabei vom Rhythmus seelischer Kräfte und Spannungen tragen läßt« [91]). Es ist schon darauf verwiesen worden, daß auf den Anfangsstufen die freiere und schnellere Folge der Gebiete und Tätigkeiten vorwalten kann. Auf den höheren Stufen wird sich die Arbeit mehr einer Teilseite des Bildungsgutes zuwenden müssen. Genau so wie das Leben die eingehende Beschäftigung mit einer Teilfrage, einem Teilgebiet oft dringlich macht, jedoch so, daß die Wirklichkeitszusammenhänge bewußt bleiben, ebenso wird auch im Rahmen dieses Gesamtunterrichtes die engere vertiefende Einarbeit in eine biologische-naturkundliche-geschichtliche oder erdkundliche Stoffaufgabe nötig und richtig sein, in einer Arbeitsform, die sich mehr (aber nicht ausschließlich) einem der seelisch-körperlichen Bezirke zuwendet. Aber als wesentliche Forderungen müssen die aufgestellt werden, daß jedes Teilgebiet einer zusammenhängenden Bildungsganzheit (volksorganischer

---

[91]) Franz Schnaß: Nationalsozialistische Heimat- und Erdkunde, S. 132/133.

Wirklichkeitsausschnitt) entspringt, daß weiterhin ein rhythmischer Wechsel der Arbeitstätigkeiten des Schülers wie der bildnerischen Einwirkungen von seiten des Lehrers für die geistig-seelischen und körperlichen Lebensbezirke des Schülers stattfindet. Es sei daran erinnert, daß die Bildungsganzheit deshalb notwendig wurde, um das einheitliche Gesinnungsmoment für die innere völkische Werthaltung zu gewinnen in der Gestaltung eines einheitlichen Weltbildes. Darüber hinaus liegt der Wert einer solchen Bildungsganzheit auch darin, daß alle Tätigkeit sinnhaft und dringlich bleibt und eine hohe Leistungssteigerung möglich macht.

So ist im Rahmen unseres Gesamtunterrichtes auch die Übung vorhanden, aber sie ist weitgehend ihres Zwangscharakters dadurch entbunden worden, daß sie aus lebensnahen Aufgaben entspringt. Diese geschaffene Lebensbezogenheit ist ein wesentliches Merkmal in ihr und ein Grund ihrer Fruchtbarkeit.

Überhaupt gilt für das volksorganische Wissen eine zweifache Kennzeichnung: es ist völkisches Kernwissen mit paradigmatischem Charakter. In ihr ist die Forderung Kriecks erfüllt: »Gegen den bildenden Materialismus und Mechanismus der sogenannten „Lernschule" fordert die völkische Reform eine durchgreifende Vereinfachung, eine Beschränkung in jeder Hinsicht . . . Sie erkennt das Bildungsgut als notwendig und grundlegend für die Bildung an . . . Aber auch hier mit strenger Beschränkung auf das Wesentliche, auf das Hochwertige, das so beschaffen ist, daß es in seiner Einzelheit eine umfassende Vielheit ersetzt, daß von ihm aus die selbsttätige Schau und Erkenntnis in weite Räume und Zusammenhänge eröffnet wird«[92]). Diese Grundsätze des Kernwissens und des paradigmatischen Aufbaues des Bildungsgutes werden gerade von der volksorganischen Bildung beachtet. Aufsteigend aus kleineren Wirklichkeitsausschnitten wird sie mit den grundgelegten Einsichten im Zuge einer angewöhnten Betrachtungsweise, eben der volksorganischen, die Schüler zur fruchtbaren Eigentätigkeit veranlassen, die auch andere größere völkische Lebensraumeinheiten bewältigt. Überdies entfällt ein großer Teil all der Spezialinhalte, die der gefächerte Unterricht früher als unerläßlich gehalten hat.

Für die Gestaltung des Gesamtunterrichtes aber ist zu sagen, daß die Bildungsarbeit draußen in der Begegnung mit der Wirklichkeit einen anderen Charakter aufweisen muß als die engere schulische Arbeit. In der Begegnung mit der Lebenswirklichkeit wird die Form der Unterrichtsorganisation einen schnelleren Wech-

---

[92]) Ernst Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 119.

sel der Unterrichts- und Arbeitsweisen vollziehen. Erlebnisvortrag, Beobachtung und das Sammeln von Daten, Zahlen und Stichwörtern in das Tagebuch können hier abwechseln. Jedoch ist auch auf den höheren Stufen die vordringliche Beschäftigung mit einem Lebensgebiet (dem biologischen oder geschichtlichen) möglich. Die Arbeit draußen an den Stätten des Lebens kann so auch der eingehenden Erkundung, Erfahrung und Wiederholung gewidmet sein. So wie diese Begegnung mit der Lebenswirklichkeit, wenn sie fruchtbar sein soll, vorbereitet sein muß, so wenig läßt sich über ihre dauernde Gestaltung sagen, weil diese von der vorgegebenen Bildungseinheit abhängt. Der Wert der Begegnung mit dem Leben liegt in der Ganzschau der Bildungsinhalte, aber auch in der aus ihr springenden Materialsammlung für die schulische Nacharbeit.

Für diese läßt sich schon eher ein gewisser Unterrichtsplan entwerfen. Es ist möglich, diese mit einer einstimmenden Morgenfeier zu beginnen und die Zusammenschau (Berichte, Erzählungen, Wiederholungen) einer behandelten Einheit anzuschließen. In den weiteren Stunden können dann Übungen, Lehrgänge und Arbeiten auf den einzelnen Gebieten geschichtlich, biologisch, technischer Art erfolgen. In ihnen kann die Vorbereitung auch für eine neue Lebensbegegnung mit besonderen Aufgaben einsetzen. An den Schluß kann die Feier, mit dem Turnspiel (musisch-gymnastischer Bildungsbezirk) oder Ähnlichem treten, jedoch ist darauf hinzuweisen und zu betonen, daß dieser Unterrichtsplan eines solchen Gesamtunterrichtes auf einer Bildungsganzheit fußen muß, daß die Plangestaltung auch eine andere sein kann mit mehr oder minder unterschiedlichen Abgrenzungen der Arbeitsgebiete. Jedoch muß das ganzheitliche Bildungsgut das innere, verbindende Einheitsmoment darstellen.

So tritt als Ganzheitsmoment für die Unterrichtsorganisation gesehen der volksorganisch gebundene Gesamtunterricht auf. Er liegt begründet in der Ganzheit des Bildungsgutes mit der Zielstellung, eine die ganze Persönlichkeit fassende, einheitliche Wesensformung des Erziehungsobjektes zu erreichen.

Für die äußere Organisation der zu erziehenden Gruppe und für die Schule als Gesamteinrichtung dürften noch folgende Punkte in Richtung auf einen zu erstrebenden Ganzheitscharakter nicht ohne Bedeutung sein.

Wenn die volksorganische Bildung Tatsache werden soll, so ist der Kunstcharakter der Schulgemeinschaft soweit als möglich den Formen der Lebensgemeinschaft anzunähern. Der Kunstcharakter der Schulklasse liegt aber weitgehend im Jahresklassensystem. Die große bildnerische Kraft der Familie liegt zweifellos

in ihrem Altersaufbau, aus dem die ganze Reihe funktionaler Bezüge und erzieherischer Formen, wie sie z. B. im Dartun und Nachtun, Einwirken und Nachahmen liegen, entspringen. Die einklassige Dorfschule gilt hier als eine anzustrebende Grundform. So macht schon Berthold Otto den Vorschlag der Einrichtung einer Schulfamilie, in der immer 8 Kinder der verschiedenen Lebensjahre, die ein gemeinsames Eigentum besitzen, zusammengefaßt sind. Sie sollen auch gleichzeitig eine Lerngemeinschaft bilden. So will er auch die Volksschulklassen der Großstadtschulen, die er auf das Land verlegen will, als einklassige Schulen mit geringer Schülerzahl gestalten [93]). In der Schilderung des Landpflegerhauses hat Berthold Otto die Gestaltung der Arbeit in der Art der Familiengemeinschaft wie auch den lebendigen Bezug zur Dorfmitwelt näher umrissen (siehe auch S. 177). Neben den großen Gesamtunterrichtssaal sind eine Reihe von Zimmern für die Kurs- und Einzelarbeit eingerichtet [94]). Die Durchbrechung des Altersaufbaues wie auch die Einrichtung und Durchführung der Schularbeit in getrennten Räumen hat auch in neueren Versuchsschulen (Dalton-Plan, Jena-Plan) Eingang gefunden.

Diese Umwandlung der Schulgruppe in eine solche mit familienähnlichen Charakter bietet doch wohl erhebliche Schwierigkeiten. Jedoch sollte nichts dagegen einzuwenden sein, wenn in solchen Kursen der Eigenbeschäftigung die Schüler verschiedener Jahrgänge sich zusammenfinden, um eine Gemeinschaft zu bilden, die über die Kunstgemeinschaft der Gleichjährigen hinausgeht. Auch die stärkere Zusammenfassung der Klassen bei Feiern wie auch bei einem gelegentlich zu veranstaltenden Gesamtunterricht dürfte hier als Anregung für eine Schule der volksorganischen Bildung ausgesprochen werden, die auf lebensechte Gemeinschaftsformen Gewicht legen muß, um ihren erzieherischen Einfluß organischer zu gestalten.

In der Reihe dieser Gedanken ist auch noch auf einen anderen Punkt hinzuweisen, der den inneren Gehalt wie auch den äußeren Rahmen der Schule als solcher betrifft. Die Schule sollte den Versuch machen, »ähnlich wie die Familie überindividuelle Ganzheit einheitlicher Zentrierung zu werden« [95]). Gerade in der Gegenwart sollte es möglich sein, daß sich die Erzieher, die alle im Dienst der völkischen Aufbauarbeit stehen, und die Kinder, die sich ihnen vertrauensvoll aufschließen, in einer wahren Schul-

---

[93]) Berthold Otto: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, S. 177/179.

[94]) Berthold Otto: a. a. O., S. 107.

[95]) Oswald Kroh: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 1, S. 10.

gemeinschaft finden. Ebenso berechtigt ist die Forderung, daß jede Schule ihr eigenes geistiges Gesicht erhält und sich um eine bildnerische Eigenart bemüht, der sich auch ihre äußere Einrichtung und Bauform wirkungsvoll anpaßt.

Der Gedanke, daß die Schule der Gegenwart mehr als bisher eine solche „menschliche Nähe" sein sollte, aus der die fruchtbaren Wirkungen funktionaler Gemeinschaftserziehung fließen, wird im folgenden, letzten Abschnitt der Darstellung volksorganischer Bildung noch wiederkehren.

Die Willens- und Charakterbildung im engeren Sinne.

Die von uns darzustellende Willens- und Charakterbildung ist nicht ein für sich abgetrennter Bildungsbereich, sondern sie umspannt, durchdringt und durchsetzt die gesamte volksorganische Bildung. Hier offenbart sich, wie die innerlich-einheitliche Wesensformung des Erziehungsobjektes, die in der umfassenden Gesinnungsbildung schon weitgehend erreicht war, durch die gewöhnende Erziehung zur gliedhaften Gemeinschaftshandlung des Schülers abgeschlossen wird. Bei der weiter unten folgenden Kennzeichnung des Ganzheitsgesichtspunktes hinsichtlich der inneren Ganzheitsbildung des Erziehungsobjektes wird diese Feststellung von Bedeutung sein. Es wurde in breiterer Ausführung darauf verwiesen, wie die gesamte Bildungsarbeit von seiten des Bildungsgutes sich auf die Formung des Schülers zu völkischer Gliedschaftsgesinnung erstrecke. Gesinnung ist verankertes Wertbewußtsein, geformte Werthaltung. Der der Gesinnung adaequate Willensentschluß und das der Gesinnung gleichförmige Handeln ist damit noch nicht immer gegeben. Zur Unterstützung der Gesinnungshaltung und zur tatsächlichen Verwirklichung des der geforderten Gesinnung entsprechenden Tathandelns ist das anerziehende zuchtvolle Gewöhnen erforderlich. Wesentlich ist für unsern Zusammenhang die Erkenntnis: »So ergänzt die Zucht das Werk der Erleuchtung, so runden erst beiden zusammen das Ganze der Erziehung« [96]).

Für die volksorganische Bildung dürfte dieser Gedanke dahingehend seine Fassung erhalten, daß sich die Gesinnungsbildung und die Charaktererziehung wechselseitig durchdringen müssen. Der Aufriß des Bildungsgutes hat klar gemacht, wie die volksorganische Gesinnungsbildung von allen Seiten des Bildungs-

---

[96]) K. F. Sturm: Deutsche Erziehung im Werden, S. 66.

geschehens in der lebendigen Begegnung mit den volksorganischen Sozialformen, aus dem Erlebnis völkischen Gemeinschaftswillens, in der Erfahrung und der Durchdringung der Sachgebiete und in der Heranbildung gliedhaften Wissens und Könnens umfassend und allgemein war. Im Folgenden sollen nun die besonderen Zuchtformen der Willens- und Charakterbildung in Richtung auf ein Tathandeln aufgezeigt werden. Sie umspannen und durchsetzen die volksorganische Bildung. Sie gleichen einer sich durch die ganze Schularbeit hin durchziehenden Haltungsübung.

Es wird immmer nötig sein, wenn auch die Gliedschaftsgesinnung aus der volksorganischen Wirklichkeit gewonnen und zum Gliedschaftsbewußtsein im Volksganzen ausgeweitet wird, sie doch in den eigenen Lebenskreis der Schule und der gegebenen Umwelt zurückzubeziehen. Die Gesinnung muß zur Tat werden im gegebenen Lebenskreis; dazu sollen die Formen der Willens- und Charakterbildung helfen.

Für diese Taterziehung liegt in folgenden Sätzen ein wesentlicher Hinweis auf eine ihrer Voraussetzungen. »Die sozialpsychologische Entwicklung weist darauf hin, daß Gemeinschaftsverbundenheit und Gliedschaftsbewußtsein nicht zuerst durch Belehrung und wissensmäßige Durchdringung, sondern durch unmittelbares Miterleben und Mittun, wie es in den Jugendverbänden und außerschulischen Gefolgschaften gepflegt wird . . . zustandekommt« [97]). Es ist notwendig, daß nicht nur die Schularbeit Gesinnung formt, sondern daß das ganze Schulleben die Gesinnung im Darleben zur Tat gestaltet und zu dienender Gemeinschaftshandlung zwingt. Die Schule muß »geformtes stilreines Leben« [98]) ihren Schülern darbieten.

Dieses stilreine Leben wie auch eine wesentliche Zuchtform der volksorganischen Willensbildung sehen wir in der Übernahme der soldatischen Umgangs- und Disziplinformen in Richtung auf die Anerziehung von Gehorsam, Zucht und Opfer, wie von Entschlußkraft, Härte und Mut.

Diese Form der soldatischen Disziplin wird natürlich in erster Linie für die oberen Jahrgänge bestimmt sein, welche ohnehin in der Staatsjugend eine gleiche Schulung durchmachen, der sich die Schule auch des einheitlichen Lebensbezuges wegen anschließen muß. Es ist bedeutungsvoll, wenn ein Schulmann wie Berthold Otto, der einer früheren Zeit angehört, doch aus volkserzieherischen Gründen erklärt: »Ich bin überzeugt, daß kein System der Erziehung vollständig ist, das nicht eine solche Aus-

---

97) R. Schaal: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 7/8, S. 291.
98) O. Kroh: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 1, S. 9.

bildung wie der Heeresdienst sie jetzt gibt, mit in Betracht zieht. . . . warum sollen wir die Schüler von der Wohltat ausschließen, die diese Gehorsamserziehung für den Willen und Charakter bildet« [99]). Dabei dürfte der erzieherische Erfolg einer solchen Art von Zuchtformen in der Richtung auf die Anerziehung von Gehorsam, Disziplin, Opferbereitschaft und Kameradschaft liegen. »Treue, Opferwilligkeit, Verschwiegenheit sind Tugenden, die ein großes Volk nötig braucht und deren Anerziehung und Ausbildung in der Schule wichtiger ist als manches von dem, was z. Zt. unsere Lehrpläne ausfüllt« [100]). Gerade auf der Seite der Erziehung zur körperlchen Ertüchtigung werden diese erzieherischen Formen ihre Anwendung erhalten müssen. Opferbereitschaft, Disziplin, Gehorsam und Einordnung haben bei Marsch, Lager und Geländespiel die Möglichkeit, sich zu erweisen.

In diesen soldatischen körperlichen Zuchtformen liegt aber gleichzeitig das Moment der Selbstbeherrschung und Willensstählung. Der Charakterlose ist nicht schlecht wegen mangelnder Ensicht, sondern aus Willensschwäche. Insofern der Mensch in Übung und Zwang sich überwinden lernt, wächst die Kraft und das Selbstvertrauen in das bessere Ich, besonders, wo der Sinn und die Ausrichtung auf eine höhere Idee vorliegt. So dürfte gerade dieser Gesichtspunkt der Übung und Gewöhnung zur Einordnung, zur Selbstüberwindung und Willensstählung für die volksorganische Charakterbildung von besonderer Bedeutung sein, besonders, da hier der Gedanke der Einordnung in ein höheres Ganze aus dem Bewußtwerden des Volkes als der gottgewollten Ordnung, in der jeder seine gliedhafte Aufgabe als der vorgegebenen sittlichen zu erfüllen hat, hervorgeht. Von der religiösen Weltauffassung her kann der Inhalt dieser Charakterbildung noch deutlicher unterstrichen werden. Diese soll aber im Rahmen dieser Arbeit unbetrachtet bleiben.

Rassisch-anthropologische Grundüberlegungen ließen bereits an anderer Stelle (vgl. S. 64/5) erkennen, »daß Soldat sein bei einem männlchen Volke eine Lebensform darstellt, die nicht verkümmern kann, ohne daß das Volk selbst mit verkümmert« [101]) und daß die Entwicklung der arteigenen Eigenschaften von Handlungs- und Einsatzbereitschaft, die im politischen Kampfeswillen um das Recht des Volkes ihren höchsten Ausdruck finden, eine Aufgabe darstellt. Die Verwirklichung dieses Zieles liegt somit auch im

---

[99]) Berthold Otto: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, S. 172.

[100]) Adolf Hitler: Mein Kampf, S. 461.

[101]) Alfred Bäumler: Männerbund und Wissenschaft, S. 63.

Rahmen dieser Willens- und Charakterbildung, in ihren straffen-soldatischen Zuchtformen. Aber gerade dadurch, daß diese kämpferische mutige Haltungserziehung gleichzeitig unter der Idee des Gliedschaftsbewußtseins in der kleinen Lebensgemeinschaft wie auch dem Volk gegenüber steht, eine Idee und eine Gesinnung, die in die praktische Tat umgesetzt wird in der umgebenden Lebenswelt, bewahrt davor, die kämperisch mutige Haltung in einen rohen Vitalismus ausarten zu lassen.

Auch auf folgenden Gesichtspunkt muß noch verwiesen werden: »Gerade in der Charakterbildung spielen die Momente der Erfüllung und Aushöhlung eine wichtige Rolle . . . will man also in bloßer Rethorik und Dekoration nicht versinken . . . so ist die beharrliche und stete Anstrengung des individuellen Leistens gleichberechtigter Erziehungsfaktor in der charakterlichen Sphäre«[102]. Die Sätze Kerschensteiners über die charakterliche Erziehungswirkung der echten Arbeitsleistung (vgl. seine Arbeitsschule) erweisen sich auch für die Schule der volksorganischen Bildung als bedeutungsvoll. Die Ausführungen über das gliedhafte Wissen und Können dürften deutlich gemacht haben, daß in der volksorganischen Bildung die Erziehung zur Leistung, zu wirklichem Wissen und Können sich findet, weil sie ja gerade aus der volksorganischen Wirklichkeit den Willen und die Verpflichtung zur Leistungssteigerung übernimmt, die dabei der sittlichen Idee des Dienstes am Volksganzen unterstellt bleibt.

In den Rahmen dieser erzieherischen Zuchtformen baut sich noch ein anderes ein. Wenn die gliedhafte Einordnung in den kleinen Umweltkreis oder in die größere volkliche Gemeinschaft das erzieherische Ziel der Charakterbildung darstellt, in zuchtvollem Angewöhnen der Opferbereitschaft und Zurückstellung der eigenen Interessen, so ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Gemeinschaft als Gesellungsform in den Vordergrund treten zu lassen, ihren höheren Anspruch und die notwendige Unterordnung des Einzelnen spürbar zu machen. So hat die unterrichtliche Aufgabenstellung von seiten der Erzieher für die Schüler immer sich auf eine Leistungsgemeinschaft abzustellen, in der jeder eine gliedhafte Arbeit in Vorbereitung und Durchführung der gestellten Aufgabe für das Ganze leistet. Bei der Ausgestaltung von Feiern und Wanderungen, bei Marsch und Lager wird sich ebenso eine reiche Möglichkeit ergeben, die Notwendigkeit gliedhafter Mithilfe merkbar zu machen. Bei dieser Einordnungsübung sollten die soldatischen Zuchtformen mehr oder minder bedeutungsvoll sein,

---

[102]) Georg Hirsch: Pädagogische Psychologie, 35. Jahrg., Heft 12, S. 406/407.

da sie von den Kindern durchaus gern übernommen werden. Das Einzelgängertum des Eigenbrödlerischen wie des Hochmütigen wird besonderen erzieherischen Maßnahmen zu unterstellen sein. Anspruch auf Vorrang, Kraft und Höhe des Ganzen muß für alle Verlaufformen der Schultätigkeit bei der Durchführung gegebener Arbeiten in der Besinnung wie im Erfolg sichtbar gemacht werden.

Zuletzt ist auf die ganz wesentliche Bedeutung hinzuweisen, die der Aufgabenstellung und Durchführung völkischer Tathandlung im Bereich der allgemein völkischen Opfer- und Hilfsgemeinschaft zukommt. Der Einbezug und die ständige lebendige Zusammenarbeit mit den öffentlichen Trägern des Volksgemeinschaftsgedankens der N. S. V., des W. H. W. wird die Schüler vor eine Fülle von Aufgaben zur tätigen Mitarbeit stellen (Patenschaft, Sammeln, Selbstspende, Abzeichenverkauf, Propaganda). Die Schule sollte von sich aus in einer ihr gemäßen Form diese bedeutungsvolle charakterliche Erziehung dadurch pflegen, daß sie sich selbst in diese völkische Hilfsgemeinschaft mit eigenen Opfern, Gaben oder Hilfen in tätiger Mitarbeit einordnet. Die stille Hilfe und Betreuung jüngerer, bedürftiger Schulkameraden sollte auch auf dem Wege zur Charakterbildung ein wesentlicher Zugang sein.

Am Schlusse dieses Abschnittes darf darauf verwiesen werden, wie ungeheuer wichtig es auch ist für die schulische Erziehung, im gegenwärtigen Volksbewußtsein die festen Richtlinien völkischer Gemeinschaftstugenden vorzufinden (Gemeinnutz geht vor Eigennutz u. ä.). Wenn die Schule die Erkenntnis und das Ergebnis der Wahrheitsgehalte dieses Gemeinschaftskanons zur Gesinnung erhebt, in eindringlicher plastischer Deutlichkeit als ein unverlierbares Besitztum in die jugendliche Seele einsenkt und den tathaften Ausdruck dieser Gesinnung in ihrer Unterrichtsorganisation und besonders in ihren übenden Zuchtformen pflegt, dann sollte die volksorganische Willens- und Charakterbildung ihre Erfüllung finden.

An dieser Stelle muß eine zusammenfassende knappe Übersicht über die Ganzheitsgesichtspunkte, wie sie sich aus der Darstellung der volksorganischen Bildung ergeben haben, als den Richtlinien für die Beurteilung der vorliegenden Lehrpläne und Bildungspläne aufgestellt werden. Diese Ganzheitsgesichtspunkte betreffen den Gesamtbereich der Darstellung der volksorganischen Bildung. So erstrecken sie sich auf den Weg der Zielbestimmung, auf die Gleichförmigkeit und Bezogenheit der Lebenserziehung und der

Schulbildung und auf die Ganzheit des Bildungsgutes. Vor allem ist der Gesichtspunkt der inneren totalen Wesensformung wichtig, die von der Erfüllung der vorgenannten Punkte zum großen Teile abhängt. Für diese ist auch die Einheit der Unterrichtsorganisation und des Schullebens von Bedeutung. Die anthropologische Ganzheitsbildung und die erschöpfende Gegliedertheit des Bildungsgeschehens gelten gleichfalls als wesentliche Merkmale und Forderungen ganzheitlicher Bildung.

Ganzheitsgesichtspunkte:

1. *Das auf den erziehungswissenschaftlichen Grundbetrachtungen aufgebaute allgemeine Bildungsziel ist in sich ein einheitlich geschlossenes. So weist es nicht die Zusammenstellung gewisser aus grundsätzlich verschiedenen Quellen kommender Zielstellungen auf. In seiner klaren Einheit birgt es die ganze Reihe der aus ihm fließenden Einzelzielstellungen.*
2. *Das Bildungsgut ist die volksorganische Wirklichkeit. Es ist in jeder Unterrichtseinheit, für jede Stufe wie im Gesamtaufbau ganzheitlich. Der Gesamtinhalt aller Bildungseinheiten trägt immer einen einheitlichen bildungskräftigen Wertsinn und Wertgehalt. Dadurch ist auch der übergreifende Zusammenhang und die einheitliche Bildungsausrichtung möglicher Teilinhalte gewährleistet.*
3. *Das Bildungsgeschehen der Schule stellt sich weitgehend in das wirkliche Leben, in seine Mensch-Sachgebiete ein. Dadurch ist die Bildung der Schule und des Lebens bezogen, wechselseitig, einheitlich.*
4. *Die innere Ganzheitsbildung des Erziehungsobjektes. Sie liegt zum Teil bereits in den vorhergehenden Punkten beschlossen. Im besonderen wird sie erreicht durch die Gestaltung des volksorganischen Weltbildes und der volksorganischen Gesinnungsbildung in dem (geistig-seelischen) Gesamtbereich des des Erziehungsobjektes. Alle Bildungsinhalte tragen diese Ausrichtung mit einer ihnen gemäßen arteigenen Weise und Wirkung. So steht auch die Heranbildung zu Wissen und Können unter diesem einheitlichen-erzieherischen Ziel der volksorganischen Gesinnungsbildung. Auch die einzelnen Bildungsbezirke soweit sie nicht an das Bildungsgut geknüpft waren (körperliche Ertüchtigung), treten in dieser Ausrichtung hervor. So werden von der Seite des Bildungsgutes wie von den Bildungsformen her alle geistig-körperlichen Aktseiten des Schülers einheitlich erfaßt. Diese innerliche einheitliche Wesensformung vollendet die die ganze Schularbeit durch-*

dringende Willens- und Charakterbildung auch nach der tathaften-willensmäßigen Lebensseite des Erziehungsobjektes, sodaß hier die innere ganzheitliche Bildung als erfüllt hervortritt. (Vgl. Spranger: „Totalität der Bildung") [103]).

5. *Dieser inneren Formung tritt die Durchbildung aller völkisch wichtigen Anlagen und Kräfte in organisch-totalen Bildungsformen an die Seite (Anthropologische Ganzheitsbildung).*
6. *Dem ganzheitlichen Bildungsgut, den organischen Bildungsformen entspricht die Ganzheit der Unterrichtsorganisation im Gesamtunterricht, wie auch die äußere Schulorganisation in Schulfamilie, Schulhaus und Schulleben.*
7. *So wie die Einzelzielstellungen aus dem allgemeinen Ziel und den ihm zu Grunde liegenden Überlegungen hervorgehen, sind sie in der Durchführung gliedhaft und erschöpfend. Das Letztere gilt sowohl gegenüber den gegenwärtig zu fordernden Zielstellungen wie auch gegenüber den Lebensseiten des Erziehungsobjektes (vergl. hier die volkhaft-geistige Einwurzelung in Heimat und Bodenverbundenheit, die geschichtlich-rassische Bildung, die Heranbildung im Leistungswissen und Können, die allseitige Kräfteentwicklung und Willensbildung für die völkisch wichtigen Aufgaben). Dieser Gesichtspunkt entspricht der Forderung Sprangers nach Gegliedertheit der Bildung* [103]).

---

[103]) Vgl. Spranger im Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, S. 28.

TEIL III.

Untersuchung der Bildungspläne.

Auf Grund der aus der Darstellung der volksorganischen Bildung herausgelösten Ganzheitsgesichtspunkte soll an die Aufgabe herangegangen werden, einige der vorliegenden Unterrichts- und Erziehungspläne, die alle aus dem ernstesten Bemühen um eine Schulgestaltung im Sinne des gegenwärtigen deutschen Aufbruchs erwachsen sind, auf diesen notwendigen ganzheitlichen Charakter der in ihnen dargestellten Bildungsarbeit zu untersuchen.

Die Untersuchung soll sich zuerst den mehr landgebundenen Plänen zuwenden.

Erster Plan. Entwurf eines Erziehungs- und Bildungsplanes der völkischen Landschule, von Hermann Bühnemann. (Vom Verfasser im Rahmen der Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft für Landschulreform im N. S. L. B. Kreis Jüterbog-Luckenwalde aufgestellt, erschienen in „Die Volksschule", 30. Jg., Heft 14, S. 467 ff und Heft 15, S. 502 ff.)

In der Aufstellung des Bildungszieles heißt es:

»Das Erziehungs- und Bildungsziel der völkischen Landschule ist der körperlich gesunde, rassebewußte, bodenständige und selbstsichere deutsche Mensch, der in seinem dörflichen Lebenskreis die völkische Gemeinschaft praktisch lebt und darüber hinaus leistungsfähiges Glied der deutschen Volksgemeinschaft ist« (S. 468).

In der Kennzeichnung des letzten Zieles als der Erziehung zum leistungsfähigen Glied der deutschen Volksgemeinschaft ist die Gleichsinnigkeit mit dem allgemeinen Ziel der volkorganischen Bildung nahezu vollständig. Es wird aber noch nachzuprüfen sein, wie weit die einzelnen Zielstellungen, die noch nicht solche schulpraktischer Nähe sind, dem allgemeinen Ziel gliedhaft unterstehen, ob sie die erschöpfende Ausgestaltung der völkisch-gliedhaften

Erziehung sind und wie weit sie im besonderen in ihrer Durchführung die innere geschlossene Wesensformung des Erziehungsobjektes leisten.

»Die Arbeitsgebiete der Landschule sind die gymnastisch-musische Erziehung, der Religionsunterricht, der Sachkundeunterricht, der Übungsunterricht, der Gestaltungsunterricht.« S. 469. Die Untersuchung wird sich zuerst der gymnastisch-musischen Erziehung zuwenden, die der Verfasser so darstellt:

»Die gymnastisch-musische Erziehung hat vor allem die Körpererziehung der Jugend zur Aufgabe. . . . Die natürliche Erziehung des Körpers steht im Vordergrund, die durch systematisches Training die Kinder gymnastisch und turnerisch schult, ihre sportliche Betätigung . . . (Wandern, Schwimmen, Einzel- und Gemeinschaftskämpfe u. a.) Kenntnis aller Grundforderungen des Umgangs im Gelände und Kampfspiel vermittelt. Dieser Unterricht bietet die günstigsten Voraussetzungen für die Gemeinschafts- und Charaktererziehung, weil er das Kind zum tätigen Handeln in der Gemeinschaft führt. Wesentliche Unterstützung erfährt der erziehende Einfluß des gymnastischen Unterrichtes durch die innige Verbindung mit der musischen Erziehung, durch Musik und Dichtung. Sie sollen durch ihren besonderen Einfluß auf das Gemüt des Kindes in weitgehendem Maße die Empfänglichkeit in der Jugend für die wesentlichen Erziehungswerte schaffen, die Dichtung, Deutschkunde und der Umgang in der Gemeinschaft vermitteln . . . darum haben Volksdichtung und Volkstanzgut hier ihre Pflegestätte«, S. 469.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, wie besondere Einzelzielstellungen, die auch innerhalb der volksorganischen Bildung von Wichtigkeit waren, auch hier auftreten (vergl. die volkhaft-geistige Einwurzelung, die körperlich-charakterliche Erziehung). Unter dem Gesichtspunkt der Ganzheit des Bildungsgutes gesehen, muß zur musisch-völkischen Bildungsarbeit gesagt werden, daß nicht ersichtlich ist, daß deren Gehalte aus einem größeren übergreifenden Bildungsgut hervorgehen. Dabei dürfte für die Tiefe der volkhaft geistigen Verwurzelung wie auch für die geschlossene innere Werthaltung das gerade zu fordern sein. Hinzuweisen ist auch darauf, daß der „Sachkundeunterricht" Inhalte des „geistigen Volksgutes" hat, die er sicherlich nicht nur rein wissensmäßig bildungskräftig machen will. Diese Feststellung offenbart eine gewisse Unklarheit in den Beziehungen dieser beiden Bildungsbezirke.

Die musisch-gymnastische Erziehung soll auch die völkische Charakterbildung leisten. Es ist nicht zu bezweifeln, daß eine Ge-

sinnungs- und Charakterbildung nur dann einen tiefgreifenden, dauernden Erfolg haben kann, wenn sie aus einem solchen ganzheitlichen Bildungsgut herauswächst, das im Ganzen wie in seinen Teilen eine bestimmte Wertauffassung bewirkt, wenn weiterhin das schulische Gesamtleben funktionale erzieherische Organisationsformen für die Prägung des völkischen Gemeinschaftsmenschen (siehe S. 77 ff.) besitzt. Bei der Art der Charaktererziehung dieses Planes sind beide Voraussetzungen wohl kaum erfüllt. Charaktererziehung auf einige Stunden eingeengt, birgt die große Gefahr der Verflüchtigung ihrer Einwirkungen.

Die musisch-gymnastische Bildung als Unterrichtsform geht zurück auf Ernst Krieck[1]). Ihr ist der Charakter der organisch-totalen Bildungsform an sich zuzusprechen. Jedoch kann eine allzu starre und sich stets wiederholende Durchführung der in ihr beschlossen liegenden Einwirkungs- und Ausdrucksformen leicht den Charakter des schematischen erhalten, wodurch die Erfolgswirkung in Richtung der volkhaften Einwurzelung wie auch der Charaktererziehung gefährdet ist. Die organische Bezogenheit ihrer Inhalte auf ein Bildungsganzes dürfte auch hier einen lebensechteren Wechsel der musisch-gymnastischen Bildungsformen, die an sich festzuhalten sind, bringen können und damit auch die in ihnen wohnenden völkisch-charakterlichen Gesinnungsmomente wirkungsvoller gestalten.

Die Freimachung der aus dem bodenständigen Wirklichkeitsbild fließenden funktionalen Erziehungswirkungen und der Einbau der Bildungsarbeit in das umgebende Leben wird auch hier als eine gewisse Dringlichkeit empfunden.

> »In all ihren Ausdrucks- und Schaffensformen . . . lebt die Schule im dörflichen Organismus. So nimmt das gesamte Dorf an dem Schulleben teil. Schulische Schranken zwischen Dorfgenossen und Schulkind fallen, der Unterricht bleibt nicht nur auf die Schulstube beschränkt. Lehrraum ist das ganze Dorf. Laienlehrkräfte, Bauern, Förster, Gärtner, Handwerker u. a. werden bei entsprechenden Gelegenheiten zur Mitarbeit herangezogen« (S. 471).

Auf Grund dieser Sätze wie auch anderer ist festzustellen, daß dieser Bildungsplan den Ganzheitsgesichtspunkt von Schule und Leben weitgehend zu erfüllen trachtet (vgl. die einschlägigen Sätze auf S. 504 u. 505).

---

[1]) Ernst Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 59. Vgl. Ernst Krieck: Musikalische Erziehung.

Es gilt nun genauer der bedeutsamen Frage nachzugehen, hat dieser Plan ein ganzheitliches Bildungsgut, das in seinen praktischen Einheiten wie im Gesamtaufbau ein solches bestimmtes inneres strukturelles Wertmoment trägt, das in der Bildungsarbeit wirksam gemacht eine geschlossene Wesensformung als möglich erscheinen läßt. Diese Frage ist bei dem folgenden Abschnitt zu lösen. Ein weiterer Unterrichtsbezirk des Planes ist der Sachkundeunterricht.

»Er übermittelt der Jugend das Weltbild des völkischen Menschen in ganzheitlicher Schau, möglichst ohne fachliche Bindungen aus der Wirklichkeit des dörflichen bzw. deutschen Lebensraumes. Die wesentlichen Aufgaben nationalpolitischer Erziehung, soweit sie nicht schon in der gymnastisch-musischen Erziehung erarbeitet werden, stehen im Vordergrund: Stoffe der deutschen Volks- und Kulturkunde, der Geschichte, der Erd- und Naturkunde. Der dörfliche Lebensraum bildet immer den Ausgang für die einzelnen Aufgabenkreise dieses Unterrichtes. In den dazu bereitstehenden Unterrichtszeiten wechseln bei der Erarbeitung größerer organischer Einheiten ab mit Quer-, Längs- und Ausschnitten aus den Lebensaufgabengebieten wie sie natürliche organische Entwicklung sieht« (S. 469).

Dieser Unterricht ist die Stelle

»an der das Leben der Gegenwart einströmen muß in die Schule und von wo aus die Landjugend hineinwachsen soll in die Zusammenhänge des täglichen Wirkens der deutschen Menschen im nationalsozialistischen Staat« (S. 504).

Die tragenden Richtungen dieses Sachkundeunterrichts erstrecken sich auf

»das deutsche Gut, auf das deutsche Schicksal, auf den deutschen Lebensraum, auf die deutsche Natur und Technik«.

Er soll weiterhin im Rahmen eines „freien Gesamtunterrichts" und einer kundlichen Ganzheitsschau liegen.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß der einheitliche Aufbau des Bildungsgutes aus Lebensgebieten der völkischen Wirklichkeit für die einzelne Unterrichtseinheit wie auch für den Gesamtaufbau angestrebt werden. Jedoch ist dieses Bildungsgut nur für diesen Unterrichtsbezirk berechnet etwas zu eng abgestellt. Verwiesen sei auf den Zusammenfall seiner Inhalte mit den geistigen Volkstumswerten in der musisch-gymnastischen Erziehung.

Die in diesem Bezirk vorwaltenden Bildungsformen scheinen einmal die der Schau zu sein — auch hier treffen sich die Formen

der musisch-gymnastischen Erziehung und des Sachkundeunterrichtes, die getrennten Bildungsbereichen angehören, eine Tatsache, die durch ein umfassendes Bildungsganzes überwunden würde — zum anderen liegen sie nach der Seite der kundlichen Erfahrung. In der Überanstrengung und reinen Beanspruchung der rein intelektuellen Sphäre in diesem Sachkundeunterricht würde ein Mangel an lebensechter Bildungswirkung liegen. Soweit er jedoch die Züge eines „freien Gesamtunterrichtes" trägt, und die Inhalte der anderen Bereiche auf ihn bezogen werden, sollte die mehrorganische Bildungsweise für ihn wie für die anderen Bereiche als erfüllt anzusehen sein.

Jedoch dürfte jetzt die Feststellung getroffen werden müssen, wie weit in dem Sachkundeunterricht und auch den anderen Bildungsbezirken der so wesentliche innerliche ganzheitliche Bildungsaufbau beim Schüler erreicht wird. Im Mittelpunkt der Bildungsarbeit steht der völkische Wirklichkeitsausschnitt. So werden die Bildungsgehalte der deutschen Geschichte, des geistigen Volksgutes und der Sachgebiete des deutschen Naturraumes erarbeitet. Sie werden gewonnen in ihrer natürlichen Seinsverbundenheit. Darüber hinaus sollen die „Zusammenhänge" des völkischen Lebens erfaßt werden in

> »organischer Hineinführung der Jugend in das Leben des deutschen Volkes . . .«

in der

> »Gewinnung der Fähigkeit eines rechten Sehens . . . der Zusammenhänge« (S. 505).

Sofern die Bildungsarbeit eine Wesensformung erreichen will, hat sie vom gesamten Bildungsgeschehen her in allen völkisch-wertvollen Bildungsinhalten eine bestimmte Werteinsicht, ein klar gerichtetes Werterlebnis immer als das einigende Richtmaß hervorzukehren. So sahen wir die Lebenswirklichkeit der Umgebung in ihrer volksorganischen Struktur in der gliedhaften Stellung der völkischen Einheiten zu einem höheren Ganzen (dem Volke) mit all den Erscheinungen des organischen Bezuges der Lebensseiten der kleineren völkischen Gemeinschaften zum Gesamtvolk hin. Sicherlich schwebt der Zielsetzung dieses Sachkundeunterrichtes etwas Ähnliches vor. Jedoch glauben wir, daß die Organisation und Durchführung dieses Unterrichtsbereiches diese große klare Wertidee nicht einheitlich genug und durchgreifend verwirklicht. Die gegebene Darstellung gibt der Vermutung Raum, daß in der Anleitung zum Sehen der Zusammenhänge der übergeordnete große volksorganische Wertsinn völkischen Lebens in der Schau des Vielen nicht klar und betont genug als die einigende Grundrichtung der

Wesensformung hervortritt. Die Bildungsarbeit dieses Planes steht wohl nicht genug im Zeichen des zu entwickelnden Volksgliedschaftsgedankens. Das Wesentlichste müßte dabei für jede Bildungsarbeit der Gegenwart sein von der volksorganischen Erlebnis- und Betrachtungsweise her, die tiefverankerte Gesinnungsbildung zu leisten. Denn der junge Mensch soll von seinen Aufgaben innerhalb der Volksgemeinschaft ergriffen werden mit einer Wegweisung für sein ganzes Denken und Tun, Leben und Handeln (vgl. Krieck):

> »Der Schüler soll zur bewußten Gliedschaft am Volkstum herausgeführt werden, so nämlich, daß er aus dem organischen Weltbild heraus frei über die Erkenntnisse und Einsichten seiner Lebenszusammenhänge verfügt . . . Solche . . . Bildung dringt dem heranwachsenden Menschen in den Mittelpunkt seines Wesens vor« [2]).

So steht dieser Sachkundeunterricht wohl nicht genug unter einem klaren Formprinzip; so wie er die Lebenszusammenhänge des Volkes nicht in fester Ausrichtung zu erfassen sucht, bleibt er vielleicht zu sehr im gedanklichen Bezirk, ohne die einheitliche tiefe Gesinnungsbildung ganz zu erreichen.

In diesem Zusammenhang muß nochmals darauf verwiesen werden, daß durch die Aufsplitterung der Bildungsbezirke die einheitliche Wesensformung erschwert wird. An sich könnte jedoch leicht der Einbezug der anderen Unterrichtszweige in das Bildungsgut des Sachkundeunterrichtes erreicht werden. Dadurch würde das Zusammenfallen der Inhalte des musisch-gymnastischen Bildungsgutes mit dem des Sachkundeunterrichtes vermieden und dieser würde seines „kundlichen" Charakters entkleidet. Wichtig ist, daß dieser den lernenden „Lehrgang" vorsieht, obwohl noch ein eigener Übergangsunterricht besteht.

Von diesem Gesichtspunkt her können auch die anderen Unterrichtsbezirke des Übungs- und Gestaltungsunterrichtes betrachtet werden.

> »Der Übungsunterricht hat die Befestigung eines bestimmten Merkwissens in systematischer Arbeit für alle Gebiete des Unterrichtes (Kulturtechniken, Sachkunde u. A.) zur Aufgabe. Die Arbeitspläne des Übungsunterrichtes sind Fähigkeitspläne« (S. 470).

In diesem Übungsunterricht wird jedoch auch eine Beziehung zur Umwelt wie auch zu den Stoffen des Sachkundeunterrichtes gesucht.

---

[2]) Ernst Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 143.

»Dieser Teil des Übungsunterrichtes steht in engerer Verbindung zu der Arbeit im Rahmen der musisch-gymnastischen Erziehung und des Sachkundeunterrichtes« (S. 507).

Es ist hier versucht, die gesamte Bildungsarbeit doch irgendwie aus einem Bildungsganzen herauswachsen zu lassen. Aber aus der Tatsache, daß in diesem Übungsunterricht sich mehr eine gelegentliche, anlehnende Anwendung der aus der Umgebung und den Sachstoffen herauswachsenden Aufgaben vollzieht, wird klar, wie hier nicht aus einer realen zusammenhängenden Einheit (volksorganischer Wirklichkeitsausschnitt) eine lebensechtere Erfülltheit und damit auch Fruchtbarkeit versucht wird. Dieser Umstand, der vielleicht zu geringen Eingliederung in eine Bildungsganzheit lebensechter Dringlichkeit, kann auch diesen Unterrichtsbezirk zu einer alleinstehenden schematischen Arbeit werden lassen.

In diesem Übungsunterricht sind zweifellos Gehalte völkischer Art vorhanden (vergl. Deutsche Wortlehre u. a.). Jedoch steht die Arbeit dieses Gebietes nicht unter dem Zeichen einer einheitlich gerichteten Zielstellung wie z. B. der der Heranbildung gliedhaften Wissens und Könnens in Verpflichtung dem Volksganzen gegenüber. Hier erscheinen die Worte Kerschensteiners wichtig:

»formale Bildung hat nur dann geltenden Bildungswert, wenn die durch diese formale Bildung erzeugten Fertigkeiten und Eigenschaften im Dienste geltender Werte stehen. Aber sie werden nur in diesem Dienste stehen, wenn sie auch in diesem Dienste erworben werden« [3]).

Aus diesen Sätzen geht klar und deutlich hervor, wie sehr auch ein Übungsbezirk unter einer für die Kinder spürbaren höheren Idee stehen muß. Dies würde für die völkische Schule bedeuten, eine Haltung bei den Schülern zu wecken, die nur eins erstrebt: aus der Verpflichtung dem Volksganzen gegenüber die eigene Leistung zu steigern wie auch erworbene Fähigkeiten in seinem Dienste zu verwenden.

»Der Gestaltungsunterricht, der über das Zeichnen und Formen das werkliche Schaffen pflegt, sucht die Beziehungen zu finden zu der beruflichen Veranlagung des Kindes. Natürliche Verbindungen ergeben sich dabei zur Raumlehre und Naturlehre« (S. 470).

Der Gestaltungsunterricht unterstützt und vertieft den übrigen, vor allem sachkundlichen Unterricht (S. 511). Es ist richtig, daß dieser

---

[3]) Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, S. 64/65.

Gestaltungsunterricht weitgehend die Beziehungen aufsucht zu den aus der Umwelt und den Sachstoffen sich ergebenden Aufgaben. Es muß die Gefahr überwunden werden, ein „technischer Betrieb" mit Leerlauf zu werden. Daß darüber hinaus auch ein solcher Unterricht in einer völkischen Gesinnungspflege stehen kann und muß, soll hier nicht unerwähnt bleiben.

Es soll nicht verkannt werden, daß die getrennte Anführung der Bildungsbezirke — das gilt auch für die letzteren — nicht ihre getrennte Durchführung bedeutet. Je mehr aber trotz bestimmter unterrichtspraktisch getrennter Arbeitsgebiete, die immer notwendig bleiben, von einem ganzheitlichen Bildungsgut ausgegangen wird und mit einer klaren Richtung der anzuerziehenden Werthaltung auf allen Teilgebieten gearbeitet wird, desto mehr dürfte die geschlossene Wesensformung erreicht werden.

Die zusammenfassende Betrachtung dieses Planes darf feststellen, daß die Einzelzielstellungen wie der volkhaften Einwurzelung, der körperlichen Ertüchtigung usw. gleichlaufend mit denen der volksorganischen Bildung sich zum großen Teil wiederfinden. Sie sind soweit als erschöpfend anzusehen. Es ist nur der Unterschied geltend zu machen, daß die Art ihrer Durchführung zum Teil keine durchgreifende ist(vergl. die Charaktererziehung). Überhaupt ist die Frage nach der Erreichung und Verwirklichung der ganzheitlichen inneren Bildung (dauernde Werthaltung) für diesen Plan nur bedingt zu bejahen. Wohl lag die Schaffung eines völkischen Weltbildes vor. Dieses war aber nur auf den Sachkundeunterricht abgestellt. Demgegenüber ist es wichtig, daß wir in unserer Schularbeit dahin kommen, aus einer die ganze Schularbeit tragenden Ganzheit des Bildungsgutes eine solche Bildung zu leisten, die von a l l e n Seiten ihrer Inhalte ein einheitliches Weltbild gestaltet, das m e h r ist als ein solches des überschauenden Bewußtseins, sondern auch der Gesinnung; d. h. aber auch weiterhin, daß die Bildungsarbeit eine solche sein muß, daß sie nach der Seite ihrer Bezirke wie der Tätigkeiten des Schülers unter überragenden, einheitlichen Wertgrundsätzen steht, die alle geistig-seelischen Bezirke des Schülers, des Verstandes, des Gemütes und des Willens gleichermaßen durchwirken, gestalten und formen. Wir wiesen nach, daß der Sachkundeunterricht für sich und mit den andern Bildungsbereichen gesehen in dieser Hinsicht Mängel zeigte. Jedoch ist in der Gestaltung der Ganzheit des Bildungsgutes, der Gleichsinnigkeit und des Bezuges der Bildungsarbeit zum Leben und in der Durchführung organischer Bildungsformen wie in der allseitigen Kräfteausbildung (anthropologische Ganzheit), mit den in der Besprechung aufgeführten Einschränkungen ein wertvoller Anfang gemacht.

II. Plan. Organisch-völkische Schulreform vom Lande aus. Richtlinien für den Aufbau der Landvolkbildung aus der Landschaft. Von Franz Kade. (Erschienen in „Die Dorfgemeinschaft", Monatsschrift für Landkunde und ländliche Erziehung. Heft 1, 3. Jahrg. 1935).

Schon die Bezeichnung dieses Plans verrät, wie sehr hier die volksorganische Erziehungsidee in die Erscheinung tritt. Unter I „den Richtlinien für Stadt und Land" wird im Vorwort gesagt »Die nationalsozialistische Erziehungsidee stellt das deutsche Bildungswesen auf eine neue Grundlage und sinnvolle Einheit«. Damit wird gleichlaufend den Betrachtungen, die wir im Teil I (Grundlagen der volksorganischen Bildung) gemacht haben, festgestellt, daß auf Grund des wiedergewonnenen organischen Volksstaates die Einheit in der Bildung erreicht werden kann. Das allgemeine Bildungsziel wird folgendermaßen gekennzeichnet: »Die nationalsozialistische Erziehungsidee stellt Bildung und Erziehung in den Dienst der Wiedergeburt des deutschen Volkes aus Blut und Boden«. In diesen Sätzen liegt dem Sinn nach beschlossen, daß auch hier eine Erziehung zum werthaften Glied der deutschen Volksgemeinschaft angestrebt wird. Für die volksorganische Bildung galt die arteigene rassische Prägung aus den Kräften des Blutes und Bodens als ein ganz wesentlicher Bestandteil ihrer Erziehungsaufgabe. Bei diesem Plan rückt sie aus seiner dörflichen Gebundenheit heraus mit Recht in den Vordergrund.

Dr Verfasser führt folgende Erziehungsbereiche auf: die religiöse Erziehung, die soldatisch-rassische Erziehung, die Werkerziehung und die Geistesbildung.

Zur soldatisch-rassischen Erziehung heißt es:

»Von den Nebenfächern Turnen und Singen zur soldatisch-rassischen Erziehung. In diesem neuen Erziehungsbereich erhalten Leibesübungen, Tanz, Musik, Dichtung, Kunst, Sprechchor und Laienspiel ein anderes Gesicht und werden zu einem Ganzen verschmolzen. Hier liegt der Schwerpunkt der Prägung und Formung des Charakters, der Haltung und Gesinnung. Dieses Zentrum wird durch ein eigenes Zucht- und Übungssystem getroffen, nicht aber auf dem Wege über den Intellekt. Dieses wehrhaft politisch-musische Zucht- und Übungssystem soll Rassebewußtsein und Rasseeigenschaften zum Höchstmaß entfalten. Hier Wechselwirkung von HJ. und Schule«.

Die in diesem Bereich auftretenden Zielstellungen müssen als solche von höchster völkischer Wichtigkeit (vergl. volksorganische

Bildung) gelten. Hier liegt die Aufgabe vor, diesen Bildungsbezirk erst auf seine ganzheitliche Bildungswirkung zu prüfen. Es liegt hier eine gewisse Gleichartigkeit mit der musisch-gymnastischen Erziehung in Plan I vor. Oben wurde dazu ausgeführt, daß es nicht ausreichend erscheinen kann in diesem Bildungsbezirk allein die völkische Charakterbildung durchzusetzen. So erscheint hier der Satz wesentlich »hier liegt der Schwerpunkt der Prägung und Formung des Charakters, der Haltung und Gesinnung«.

So ist also für diesen Unterrichtsbereich die Feststellung zu treffen, ganzheitliche Bildungswirkung wohnt immer nur so weit inne, als er in seinen charakterlichen Bildungsformen nicht stundenplanmäßig gestaltet wird, sondern mehr als eine die ganze Bildungsarbeit tragende Schulung sich auswirkt.

Die Charakterbildung im Zeichen der sozialethischen Tugenden der Treue, der Kameradschaft und des Opfers galt auch uns als überaus wichtig, und wir glauben, daß die vom Verfasser angeführten Worte von „Rassebewußtsein und Rasseeigenschaften“ so zu verstehen sind.

Die Formung des Charakters durch ein eigenes Zuchtsystem muß von einer Gesinnungsbildung getragen werden, die aus dem Ganzen eines Bildungsgutes in der Begegnung mit der Volkswirklichkeit entwickelt wird. Diese Aufgabe der Gesinnungsbildung — wir nehmen an, daß der Verfasser „den Weg über den Intellekt“ nicht ganz ausschalten will — soll in diesem Plan wohl im besonderen von der „Geistesbildung“ durchgeführt werden. Es kann hier schon gesagt werden, daß ihre Wirkungen völkischer Gesinnungsbildung durchaus zukommen; jedoch zeigt die „Geistesbildung“ nicht tief und einheitlich genug die Bildungsarbeit im Sinne des Volksgliedschaftsgedankens auf.

In dem Gebiet dieser rassisch-soldatischen Erziehung waltet eine bedeutsame Reihe geistig-völkischer Gehalte für die volkhafte geistige Einwurzelung vor. Es erhebt sich die Frage, wie weit diese aus einem Bildungsganzen gewonnen und gesehen zur Wirkung gelangen. So lange dieser Unterrichtsbezirk ein für sich abgetrennter bleibt, wird wohl eine gewisse volkhaft-geistige Einwurzelung sich vollziehen. Dies bedeutet aber noch nicht, daß damit die so notwendige innerlich geschlossene Wesensformung geleistet wird, die da vorliegen würde, wo das geistig-völkische Kulturbewußtsein eine Art Glied des völkischen Weltbildes und der Volksgliedschaftsgesinnung ist, wo alle geistigen Lebensseiten des Erziehungsobjektes von verschiedenen Gehalten her in der ihnen zukommenden Einwirkungsweise in einer eindeutigen Richtung geformt würden.

Es wird Aufgabe dieses Unterrichtsbezirkes sein, eine überbetonte Sonderstellung weitgehend aufzugeben, die nicht so sehr darin zu liegen braucht, seine Form als der musischen Feier und der körperlichen Zuchtübungen aufzugeben als vielmehr seine Gehalte aus dem Rahmen eines Bildungsganzen in innerem Zusammenhang herauswachsen zu lassen. Verwiesen sei nur darauf, daß rassenkundliche Erkenntsnisse eigentlich nicht von der geschichtlich-völkischen Bildung und von der biologischen Betrachtung getrennt werden dürften.

Zu dem Bereich der „Geistesbildung" wird Folgendes ausgeführt: »Von den Fächern der Geistesbildung zu den organischen Bildungseinheiten eines ganzheitlichen Unterrichtes«.

Aus diesen Sätzen wird klar, wie der Plan sich bestrebt, ein solches Bildungsgut zu gewinnen, dessen Inhalte in ihrem organischen Zusammenhang zur Bildungswirkung kommen. Dieser ganzheitliche Aufbau des Bildungsgutes ist wesenhaft verknüpft mit der Gewinnung aus der umgebenden Volkswirklichkeit.

»Das Bildungsgut wird einerseits vom Standort, von den konkreten Gegebenheiten, von der Individuallage, andererseits vom Staate bestimmt. . . . Jede Schule muß an die pädagogische Erschließung ihrer konkreten Individuallage herangehen und von ihren standortbedingten Grundlagen aus einen eigenen Bildungs- und Arbeitsplan aufbauen. Die Lebenswirklichkeit des Standortes muß allseitig durchgeforscht werden«.

Der lebendige Einbezug in die volkliche Umgebungswirklichkeit zum Zwecke der Gleichsinnigkeit des Bildungslebens der Schule und der Volkswirklichkeit mit Übernahme deren funktionalorganischen Bildungsweisen macht sich in Folgendem sichtbar:

»Es muß ein lebendiges Schulleben entfaltet werden, ... durch das die Schule in den Lebenskreis ihres Standortes hinein gesenkt wird. Dieses Schulleben muß die Lebensfremdheit der Schule überwinden und die Verbindung mit dem Volk und seinen anderen Erziehungsordnungen fördern helfen. (Zusammenarbeit von Schule und HJ. und Elternhaus) (Schulgemeinde, Laienlehrkräfte, Volkslehrer, Jugendführer, Schulhaus gleich Volkshaus, Keimzelle des deutschen Volksbildungswerkes)«.

Gerade für die ländliche Schule kann diese Forderung besonders wirksam gestaltet werden. In diesem Sinne spricht K a d e von der „dorfeigenen Schule".

Die Betrachtung dieser Ausführungen zur Geistesbildung soll in drei Punkten, die in einem inneren Zusammenhang stehen, erfolgen.

1. Wie weit liegt hier eine Ganzheit des Bildungsgutes formal und auch inhaltlich mit der Richtung auf eine Ganzheitsbildung vor? Mehr als in dem im Plan I dargestellten Sachkundeunterricht wird hier die organische Ganzheit des Bildungsgutes betont. (Vergl. auch »die Lebenswirklichkeit des Standesortes muß allseitig durchforscht werden, nach der sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Seite«). Damit ist aber nicht angedeutet, daß die Bildungsinhalte in ihren volksorganischen Zusammenhängen bildungskräftig werden sollen. Der volksorganische Aufbau wäre dann gegeben, wenn in einer Bildungseinheit nicht bloß lebensnahe Inhalte bildungskräftig würden, sondern auch die organischen Gesetze des Volkskörpers in ihnen beherrschend erkennbar und wirksam würden. (Die Verflechtung und Abhängigkeit der kleineren volklichen Einheiten vom Ganzen her usw. vergl. den Bildungsaufriß der volksorganischen Bildung).

   Die Ganzheit des Bildungsgutes erhält auch letztlich dadurch hier eine Einschränkung, als es auf die Geistesbildung als eigenen Unterrichtsbezirk sich abstellt, während es Grundlage der ganzen Bildungsarbeit sein könnte.

2. Wird hier der Einbezug der Bildungsarbeit in das Volksleben in volksorganischem Sinn durchgeführt? Es ist sicherlich bedeutsam, daß die Hereinnahme der organisch-funktionalen Einflußwirkungen der Umgebungswirklichkeit in das schulische Bildungsleben versucht wird. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Leben wird dadurch weitgehend gewährleistet. Aber die Bedeutung dieses Einbezuges der Bildungsarbeit der Schule in die volklichen Einheiten lag nicht nur in dem Zusammenwirken der beiden Erziehermächte und in den funktional-organischen Bildungseinflüssen der Lebenswirklichkeit, sondern noch mehr in deren tieferen volksorganischen Gehalten, die darin liegen, daß diese volklichen Einheiten sozial-wirtschaftlich, politisch-geschichtlich in ihrer Gliedhaftigkeit im Volksganzen erlebt und erfahren werden. Auch diese Auffassung ist hier in dem Plan nicht genügend hervorgehoben. Alle völkischen Gehalte und aller Einbezug bedeuten wenig, wenn nicht die Wirklichkeit in ihrer heutigen volksorganischen Gestaltung und Aufgabe wirksam wird. Zudem darf der Einbezug nicht in der kleinen dörflichen Umgebung stecken bleiben. Das Hineinwachsen in die größeren volklichen Einheiten und zum Volksganzen hin ist ebenso wesentlich.

3. Wie weit wird hier eine innere Ganzheitsbildung sichtbar? Der Verfasser führt an: »ausgehend vom Standort wird das

vorgefundene Heimatbild zum rassisch-völkisch-politischen Weltbild erweitert«. Auf Grund der in den beiden vorhergehenden Punkten gemachten Feststellung kann gesagt werden, daß die Darstellung der Bildungsarbeit die Bedeutung des Volksgliedschaftsgedankens in Durchdringung des gesamten Bildungsgeschehens nicht ganz klar zum Ausdruck bringt. Wenn unter völkischem Weltbild das verstanden werden soll, daß das völkisch geistige Gut, die politische Geschichte, Raum und Natur nicht bloß in einem komplexen Zusammenhang (Konzentration) bildungskräftig werden sollen, sondern darüber hinaus die volksorganischen Zusammenhänge der volklichen Einheiten mit ihren Lebensseiten in einer aufsteigenden Stufenfolge immer sichtbarer erkannt und erfahren werden, sodaß mit dem Besitz des geistigen Volksgutes und des herangebildeten arteigenen Lebensstiles, mit dem anerzogenen Wissen um den Raum und die Leistungen des Volkes und mit dem gewonnenen politischen Tatwillen gleichzeitig das Volk als der überragende Ganzwert erkannt wird, in dem die Verflechtung des Einzelnen die Aufgabe gliedhaften Dienstes fordert, zusammen mit dem Eindringen in alle Voraussetzungen, Erscheinungen und Ziele dieses völkischen Organismus — dann ist der wahre Inhalt einer Gestaltung des völkischen Weltbildes erreicht. Denn dieses kann nicht nur in dem verstandesmäßigen Wissen um Raum, Geschichte und Kultur des Volkes liegen; vielmehr muß die Bildung gleichzeitig eine solche der Gesinnung sein.

Während im Vorhergehenden geprüft wurde, wie weit der Inhalt des Bildungsgutes die wahre, inhaltlich tiefe, ganzheitliche Bildung verwirklicht, ist gleichzeitig die damit zusammenhängende Frage zu erörtern, wie weit alle Teile dieses Bildungsganzen unter der bestimmten Ausrichtung auf die Anerziehung des völkischen Weltbildes stehen. Nun aber gilt der Bereich der „Geistesbildung" als ein an sich geschlossener. Von der soldatisch-rassischen Erziehung kann man sagen, daß sie dieses Ziel des völkischen Weltbildes auch verfolgt. Es wurde oben schon darauf hingedeutet, daß aus dem Gedanken der Ganzheit des Bildungsgutes heraus eine Annäherung dieser beiden Bereiche stattfinden müßte. Aber es wird hier noch ein anderer Grund sichtbar. Aus der Annäherung und Verschmelzung zu einem Bildungsganzen (das bedeutet nicht die Änderung der äußeren Unterrichtsgestaltung) würde die einheitliche Ausrichtung auf ein einheitlich zu gewinnendes Weltbild eher zustande kommen. Wenn aber die Werkerziehung und die Kulturtechniken vollständig abgetrennte Unterrichtsgebiete darstellen (wie unten gezeigt wird), so liegt darin die Gefährdung der ganzheitlichen Bildung, insofern als einem Bildungsganzen ent-

sprechend auch die Vermittlung von Wissen und Können wie alle bildnerische Arbeit und Tätigkeit der Schüler in dieser Ausrichtung zum (volksorganischen) Weltbild und zur Gliedschaftsgesinnung stehen müßte. Weiterhin steht dieser Bezirk der Geistesbildung unter einem stark intellektualistischen Einschlag. So wie es nötig ist alle Schultätigkeit (Wissen und technisches Können) in dem Zeichen einer einheitlichen Idee sich vollziehen zu lassen, ebenso nötig ist es, alle geistig-seelischen Lebensbezirke der Erkenntsnis, des Gemütes und des Willens in verschiedener Form und in verschiedener Gradstärke immer wieder unter die einheitlichen Gedanken: (Volk als höchster Wert, Gliedschaftsbewußtsein) treten zu lassen.

Aus diesen Erwägunegn heraus ist festzustellen, daß die wahre innerliche Ganzheitsbildung des Erziehungsobjektes mit Vorbehalten als erfüllt anzusehen ist.

Der Verfasser sagt über die Werkerziehung: »die Arbeit gilt als nationalsozialistische Ehre; die werklichen Nebenfächer bilden einen eigenen Erziehungsbezirk. Werkerziehung, Werkarbeit (Bewirtschaftung der Schule, Arbeitsmittel, Gartenarbeit, Kleintierzucht . . .)«. Die Inhalte dieser Werkerziehung liegen in dem vom Standort hervorgehenden Bildungsganzen. Damit ist angedeutet, daß auch dieser Bereich nicht so sehr ein eigener sein soll. Es wird von der Art seiner Gestaltung abhängen, wie weit seine Aufgaben aus der Ganzheit des Bildungsgutes hervorgehen. Dadurch dürfte seine Fruchtbarkeit wie auch eine Ausrichtung auf das völkische Weltbild (Arbeit ist nationalsozialistische Ehre) sich ermöglichen lassen. Wie weit diese Werkerziehung in diesem Sinne erfolgt, ist aus der Darstellung nicht zu ersehen. Es darf noch hinzu gesetzt werden, daß es organischen Bildungsformen entsprechen würde (das Leben verbindet Denken und Tun) die technische Arbeit nicht allzu einseitig technisch-körperlich zu gestalten.

»Die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, Handfertigkeit) sind aus der eigentlichen Bildungsarbeit auszugliedern und in besonderen Stunden zu pflegen . . . die eigentliche Erziehung und Bildungsarbeit darf durch den Erwerb der Kenntnisse und Fertigkeiten nicht belastet werden«. Zu dieser Abtrennung, die der Plan verlangt, darf ein Wort Kriecks angeführt werden: »aus dieser bildenden Arbeit wird das Wissen und das formale Können der Kulturtechiken entwickelt, an den unterrichtlichen Einheiten kommen Lesen und Schreiben und Rechnen mündliche und schriftliche Darstellung jeder Art zu ihrem Recht«[4]).

[4]) Ernst Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 142.

Es war schon der erfolgreiche Standpunkt des früheren Grundschulunterrichtes aus der engsten Verbindung zu einer Lebenswirklichkeit gerade diese kulturtechnischen Fächer zu beleben und zum Erfolg zu bringen. So ist nicht einzusehen, warum sie in einen abgetrennten Unterrichtsbezirk sich flüchten sollen. Hier scheint der Gedanke der Ganzheit des Bildungsgutes stark durchschnitten. Zudem würde dieser technische Lernbetrieb allzu sehr organischen Bildungsformen widersprechen. So sehr Übung notwendig ist, so kann sie doch so gestaltet werden, daß sie von den Aufgaben des Lebens her bestimmt in organischen Formen verläuft und trotz der Lernarbeit immer ein übergreifendes Sinnganzes dem geistigen Auge vorschwebt, das auch die einfachste Kleinarbeit mit einem Gesinnungsmoment erfüllt. Und letztlich sei noch darauf verwiesen, daß es nicht angeht von eigentlicher und uneigentlicher Bildungsarbeit zu sprechen. Damit wird der inneren Ganzheitsbildung der stärkste Stoß versetzt, daß nicht Wissen und Können in gleicher Weise unter ein einheitliches Weltbild treten.

Die zusammenfassende Betrachtung dieses Planes hat festzustellen, daß die notwendigen Zielstellungen gegenwärtiger völkischer Bildung erschöpfend gegeben waren. Die Auflösung der Bildungsarbeit in die einzelnen Unterrichtsgebiete mit den in ihnen obwaltenden Formen kann durchaus auch im Rahmen einer ganzheitlichen Bildung bestehen bleiben, sofern diese aus der Ganzheit eines Bildungsgutes erwachsen. Durch die Ausgliederung des Unterrichtes in den Kulturtechniken und der Werkerziehung aus der eigentlichen „Bildungsarbeit" war die Ganzheit des Bildungsgutes gestört, vor allem aber die umfassende Gesinnungsbildung, die auch in den technischen Lebensbereichen ihren Platz hat, gefährdet. In der Gestaltung der „soldatisch-rassischen Erziehung" und der „Geistes"bildung wurde weitgehend die vertiefte völkische Weltauffassung und soziale Tathaltung herangebildet und damit — mit den gemachten Einschränkungen — die geschlossene innere Wesensformung in einem hohen Maße angestrebt.

III. Plan. Erziehung zum deutschen Menschen. Von Claus Hinrich Tietjen. Erschienen im Armanen-Verlag Leipzig 1933.

Das besondere Kennzeichen dieser tiefgehenden und ausführlichen Plandarstellung beruht darin, daß auch in ihr die Gestaltung einer ganzheitlichen Bildung erstrebt wird. Diese soll dadurch erreicht werden, daß die schulische Erziehung die den deutschen Menschen in Wahrheit bildenden Kräfte, nämlich die »der Erde der nordischen Heimat und des formgebenden Himmelsgesetzes« (S. 29) zur vollen Wirkung kommen läßt.

»Das ist zunächst die unverfälschte Wirklichkeit der Gegenwart: der Kampf um die Seele des deutschen Menschen (S. 21). Im Kampf um die Seele kommt es auf die Reinheit an, die Erde hat es ihm verwahrt in ihrer Einsamkeit . . . Die Leistung erstreckt sich in ihrer Wirkung auf nichts Anderes als widerum Leistung des deutschen Menschen in seiner Art- und Erdgebundenheit, denn anders kann er nicht zur Leistung gelangen als in dem, was er eigentlich ist und sein soll. Ihm (dem Erzieher) stellt die Gegenwart gerade daher die allergrößten Aufgaben: die Seele des deutschen Kindes unverfälscht in ihrer urwüchsigen Eigenart zu erhalten.« (S. 23 und 24).

Der Bereich der erdhaften Kraft und der Seelengestaltung des deutschen Menschen ist der nordische Erdraum und die sich in ihm offenbarende nordische Seele.

»Der nordische Erdraum bindet zur Kraftbildung und zur Kraftentfaltung« (S. 41).

Dieser Auszug einiger Sätze macht klar, daß auch hier Volk als sinngegebene, überindividuelle Weltdarstellung für die erzieherische Aufgabe Anfang und Ziel bedeutet. Augenscheinlich soll die Zielrichtung dieser Erziehung derart gemeint sein, daß der volksechte Mensch aus der Begegnung mit der Erde und den auf dem nordischen Boden geborenen Lebensgestaltungen jeder Form und den von dort sich ergebenden Formgesetzen überzeitlichen Sollens (»gestirnter Himmel, formgebendes Himmelsgesetz«, S. 29) zur Ganzheit herangebildet werden soll. Es darf hier schon angemerkt werden, wie auch uns in der Betonung der nordischen Geistesanlagen im völkischen Nachwuchs und in der Erziehung zur Bodenverbundenheit die Entwicklung des jungen Menschen zu nordisch-völkischer Geistesart und Lebensgestaltung als wichtige Einzelaufgabe volksorganischer Bildung erschien.

Die Einheitlichkeit der Grundlegung dieser Erziehung, des allgemeinen Bildungszieles und der später sichtbar werdenden Durchführung dieser Erziehung zum deutschen Menschen kann nicht verneint werden. Jedoch wirft sich die Frage auf, ob die Ausrichtung der erzieherischen Arbeit auf den völkisch-gliedhaften Wertträger nicht eine erschöpfendere und damit auch ganzheitlichere ist als die Ausrichtung auf den erdverwurzelten Menschen nordischer Seelenart und Reinheit. Die weitere Erörterung wird gerade darauf den Blick gerichtet halten müssen und prüfen, wie weit der einen oder anderen Richtung nachgegangen wird.

Folgerichtig baut der Verfasser auf seinen vorgetragenen Grundlegungen die nähere schulpraktische Arbeitsgestaltung auf.

Erster Erziehungsbezirk. Wandern und Schauen.

Die Ganzheitsgesichtspunkte hinsichtlich der Verknüpfung der Bildungsarbeit der Schule mit dem organischen Bildungsleben der volklichen Gemeinschaften, der Geschlossenheit des Bildungsgutes und des innerlich einheitlichen Erziehungsgeschehens werden dabei schon zu berücksichtigen sein.

»Die Vielzahl der Fächerung wird von der Urheimat überwunden, der Weg dahin aber führt durch die Heimat, in der wir und das Kind leben, der selbst das Kind mittels des einfachsten Verfahrens durch Wandern und Schauen begegnen kann . . . Nicht in der Wissenschaft liegt der Grund der Pädagogik sondern in der Kraft der Heimaterde, die alle in der für die Wissenschaft nötigen Teilung wieder aufhebt und alle Einzelbetrachtungen zur Ganzheit hebt« (S. 47 und 48). »Wandern und Schauen ist die Methode den Ursprung des deutschen Menschen, die Grundlage aller Werte zu begreifen, Erde und Rasse, Urheimat und Landschaft, Wandern und Schauen ist aber gleichzeitig die Grundlage für all das, was dann den deutschen Menschen ausmacht, seine Geschichte, seine Sprache, Dichtung und Lied, Gesang und Kunst als Gestalterin der deutschen Seele in Form, Farbe und Stein, bis hin zu den großen Ehrenmalen des deutschen Volkes, seiner Not und der großen Tage« (S. 66).

»Es ist der Ort gegeben zu einer wirklichen Begegnung zwischen Lehrer, Eltern und Kinder in der gemeinsamen Begegnung mit der Erde« (S. 50).

Weg und Ziel dieses Erziehungsbereiches werden in folgenden Sätzen deutlich:

»Heimat ist erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden und noch mehr, Heimat ist geistiges Wurzelgefühl (Spranger). . . . . Der werdende Mensch, die Jugend des Volkes wird schlechtweg hineingestellt zwischen den Kräften der Erde und dem Segen des Himmels . . . das ist die Landschaft, in der das Leben gemeistert werden soll, wozu sie die Kraft und der Sternenhimmel die Zucht gibt« (S. 49/50).

Erkennbar wird, daß aus der Begegnung mit der Landschaft die Fächerung überwunden werden soll. Auch hier werden Geschichte und geistiges Volksgut, Raum und Natur in ihrer organischen Gebundenheit bildungskräftig. Es liegt jedoch Gefahr vor, daß aus der Tatsache, daß das Bildungsgut nur von der Landschaft her und nicht auch von der Lebenswirklichkeit der volklichen Einheiten her genommen wird, eine Einengung der notwendigen Bildungsinhalte vorgenommen wird. Wichtiger aber ist noch die

Feststellung, daß dieses Bildungsgut trotz der in ihm ruhenden völkischen Wertgehalte nicht ein solches klares Weltbild gestalten läßt, das eine innere dauernde Haltung gegenüber der Lebenswirklichkeit verbürgt, wie sie z. B. aus der Bildungsarbeit, die sich ganz auf die volksorganische Lebensschau abstellte, gewonnen wurde.

Der Einbau des schulischen Bildungsgeschehens in das organische, funktionale Bildungswirken der umgebenden volklichen Gemeinschaftsgebilde tritt hier nur in der Begegnung und der Opfergemeinschaft von Eltern und Schülern beim „Wandern und Schauen" auf. Die Auslösung all der aus der völkischen Lebenswirklichkeit fließenden erzieherischen Kräfte fehlt ebenso sehr wie die Schau und das Erlebnis ihrer organischen Bezüge und Ordnungen. Der Ganzheitsbezug der Schularbeit zur Lebenswirklichkeit, der diese beiden wesentlichen Punkte vereinigt, scheint hier nicht ganz beachtet zu sein.

Die Frage der einheitlich innerlichen Bildungsausrichtung kann nur vorbehaltweise besprochen werden. Es soll in diesem Bildungsbereich Wandern und Schauen versucht werden, in Erlebnis und Begegnung mit der Erde und den Offenbarungen echtester Volksseelenhaltung den bodenständigen, heimatverwurzelten Menschen heranzubilden. Darin liegt sicherlich ein fruchtbares, innerliches Einheitsmoment. Aber es dürfte das doch nur ein gliedhafter Teil in der gesamten Bildungsarbeit, die auf ein ganzheitliches Weltbild gegenwärtiger völkischer Wirklichkeit in Durchdringung aller Lebensschichten des Erziehungsobjektes hinzielt, ausmachen.

Mit diesem Erziehungsbereich verknüpft der Verfasser den anderen »Wehrfreude, Rasse und Mannhaftigkeit« (S. 67).

> »Es ist notwendig Soldat zu sein, um die Weichheit der träumenden Seele in Zucht zu nehmen . . . das ist der Sinn und die Mahnung des gestirnten Himmels über uns, die Triebe zu meistern in soldatischer Zucht . . . Es (das Wandern) ist einer bestimmten Aufgabe dienstbar gemacht und geschieht nicht mehr um seiner selbst Willen, es will den wehrtüchtigen Menschen, der nicht nur gedanklich geneigt, sondern tatsächlich gewillt ist und bereit steht die Erde seines Volkes kämpfend zu meistern . . . Soll aber das Wandern . . . deutschen Charakter gewinnen, so ist mit ihm die körperliche Schulung und sportliche Ausbildung zu verbinden«.

Hier liegt eine Verknüpfung und Durchführung mehrerer Zielstellungen vor, die auch im Bereich der volksorganischen Bildung als wesentlich anerkannt wurden, die überhaupt in das

Erziehungsgeschehen der Gegenwart als notwendig Eingang gefunden haben: die Heranbildung des körperlich ertüchtigten, rassebewußten, jungen Menschen zu kämpferischer, soldatischer Haltung.

Fragt man sich, welche inneren Erziehungswirkungen in diesem Bereich eintreten, so ist festzustellen, daß eine soldatische Haltung entwickelt werden soll, die einmal den jungen Menschen fähig machen soll, seine Triebe (welche?) in Zucht zu halten und in kämpferischer Bereitschaft für des Volkes Raum und Bestand sich einzusetzen. Was das Letztere angeht, so glauben wir, daß durch die tiefe Erlebnisbegegnung mit Boden, Geschichte und Volkstum ein Volksbewußtsein entwickelt wird, das den Verteidigungswillen für des Volkes Zukunft gewährleistet. Aber das auf „Landschaft und Seele" aufgebaute Weltbild hat etwas romantische Färbung. Es enthält nicht die volle Wirklichkeit gegenwärtigen volklichen Seins. Wo dieses in seiner tätigen, mannigfaltigen Realität geschaut und erlebt wird, da stimmt das Weltbild der Schule mit dem tatsächlichen Leben überein, da wird die allseitige Verpflechtung aller völkischen Lebensordnungen und der Einzelmenschen in das große Volksganze erkannt. Die Volksgemeinschaft wird als letzter höchster Wert erlebt, der die Gliedschaft des Einzelnen in allen Lebenslagen zur tiefsten Verpflichtung macht. Wo eine solche Schau sich mit der durch das Erlebnis des deutschen Raumes und deutschen Geistes entwickelten Vaterlandsliebe vereint, da ist das wahre völkische Weltbild und die echte völkische (Gliedschafts-) Gesinnung erreicht. Dann ist die angeführte Kampfbereitschaft gegen äußere Feinde unterbaut, dann ist auch die angeführte Selbstzucht, die unter der fraglichen „Mahnung des gestirnten Himmels" steht, klar gerichtet im Zeichen eines Sozialismus der Tat im eigenen Lebenskreis und in der großen völkischen Gemeinschaft. Man darf nicht vergessen, daß der junge Mensch in einer tatsächlich realen Welt lebt, die Tag für Tag Forderungen an sein Denken und Tun, im Verkehr und Zusammenwirken mit seinem Lebenskreis und den volklichen Einheiten fordert. Darauf ist sein Weltbild abzustellen, daraufhin seine Gesinnung zu bilden. Der in den anderen Plänen so wirkungsvoll herausgehobene Bezug zur volklichen Lebenswirklichkeit, um die Einheit von Schule und Leben in ihrem erzieherischen Bemühen zu gewährleisten, fehlt hier.

Nach der Seite der Totalentfaltung der körperlich-geistigen Anlagen und Kräfte in organischen Bildungsformen ist der Plan bedeutungsvoll. Die Verbundenheit der körperlichen Ertüchtigung und der soldatischen Zucht mit dem geistigen Erlebnis und Bewußtwerden ist hervorgehoben.

Abweichend von den beiden früher erwähnten Plänen steht dieser Plan ganz im Zeichen eines ganzheitlichen Bildungsgutes, dessen Inhalte von Boden und Heimat her in allen Bereichen der Unterrichtsarbeit als gliedhafte Teile eines Ganzen erscheinen. Das dürfte in den folgenden Abschnitten: Erdkunde und Mathematik als gruppenbildende Kraft. Übung und Gesamtplan deutlich werden.

Erdkunde als gruppenbildende Kraft.

»Durch Wandern und Schauen ist die Heimat in uns lebendig geworden, durch Turnen, Sport und Geländeübungen sind wir mit der Erde verwachsen. Die 10-jährigen sind vertraut mit der Landschaft, mit ihrem Wachsen und Blühen, mit Wind und Wetter, mit ihren Märchen und Sagen. Einzelbilder aus der Geschichte sind ihnen bekannt und ihre Lieder können sie singen, die Sprache sprechen . . . Ist die Erdkunde tatsächlich das gruppenbildende Fach, so muß sich Geschichte, Deutsch und Naturkunde diesem Aufbau organisch einordnen, sodaß auch auf diesem Wege der Beweis erbracht wäre, daß durch die Kraft der Erde . . . die Fächerung der Schularbeit tatsächlich aufgehoben wäre. Der Aufbauplan sieht also so aus: Erstens Heimat und nordische Heimat. Zweitens: Abendland und Morgenland. Drittens: deutsche Landschaftskunde. Viertens: Deutschland, wo immer nur Deutsche wohnen, arbeiteten und gestalteten« (S. 88/89).

Es ist nicht zu verkennen, daß hier eine Einheit des Bildungsgutes erreicht wird, an der auch über die Grundschule hinaus in einem aufsteigenden Aufbau festgehalten wird. Aber wie schon oben angedeutet, stehen diese Inhalte allzu sehr unter dem Raumerlebnis. Die Einheitlichkeit und aber auch die Unausgefülltheit des in den Kindern heraufgebildeten Weltbildes spricht aus folgenden Sätzen:

»Um diese beiden großen Begriffe — Landschaft und Seele — häuft sich der ganze geographische Stoff zu zwei ragenden Türmen. Sie zu erkennen und zu formen ist die wichtigste Aufgabe der Erdbeschreibung (zitiert nach Banse). . . . So wollen wir die Räume der Erde kennen lernen, in denen deutsche Herzen schlagen . . . Gewiß, der Aufbau des Lehrganges ist deutsch betont und mündet schließlich in den Kampf um Erd- und Lebensraum für den deutschen Menschen . . . Nicht minder können wir die Rassenfrage irgend wie umgehen. Die nordische Urheimat und die erste Besiedlung Deutschlands zeigt uns das Leben kraftvoll unverfälschter Rasse« (S. 89/90).

Die Erlebnisschau der deutschen Landschaften und ihres geistigen Volksgutes, die Rassenkunde und die Erziehung zur Wehrbereitschaft, alles das sind wichtige erzieherische Einzelaufgaben. Aber in einer solchen Bildungsarbeit gestaltet sich noch nicht das Weltbild, das dem jungen Menschen in der lebendigen Wirklichkeit, in der er lebt, eine Richtschnur sein kann. So muß ihm das tätige Umweltleben in Arbeit und Wirtschaft, Politik und Kultur gedeutet werden im Begreifen des lebendigen Volksorganismus, in dem er gliedhafte Aufgaben hat und der sein Leben hält. Dann werden alle wichtigen Gehalte und Gebiete völkischen Lebens sein geistiges Besitztum. Er wächst in alle Räume und Kreise des Volksganzen hinein. Und immer stellen sich die gleichen Grundsätze bei aller Wissensbereicherung heraus, die für sein Leben maßgebend sein müssen.

»Mathematik als zweite gruppenbildende Kraft«.

In diesem Abschnitt betont der Verfasser mit Recht, daß auch das Arbeitsgebiet der Mathematik unter eine höhere Idee zu treten hat. In längeren Ausführungen weist er darauf hin, daß in unserem Volke sich die mathematische, rechnerische Arbeit wieder auf ihren eigenen völkischen Charakter zu besinnen hat. Diesen arteigenen Weg der Mathematik sieht er aber in dem Funktionalbegriff, der in der Art der Rechnungs- und (graphischen) Ausdrucksweise sichtbar werden soll. Diesen funktionalen Charakter des Rechnens sieht er also mehr in der Wiedergewinnung des arteigenen mathematischen Weges, weniger aber in einer solchen Anwendung des rechnerischen Könnens, die sich in wirtschaftlichen Dingen der Pflicht und der Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft bewußt bleibt. Ob nun gerade für den jungen Menschen und seine dringliche Gesinnungsbildung der Gebrauch der arteigenen mathematischen Arbeitsweisen von Bedeutung ist, erscheint fraglich. Es ist aber anzuerkennen, wie sehr auch hier ein solches Gebiet wie Rechnen und Mathematik in ein einheitlich ausgerichtetes Bildungsgeschehen tritt. Das muß besonders betont werden gegenüber den beiden früheren Plänen (K a d e), die diese wesentliche Aufgabe nicht berücksichtigten.

»Übung und Gesamtplan«.

»Ein knapper Überblick wird uns vor eine Fülle von Aufgaben stellen, deren Lösung unentbehrlich ist. Zur Gestaltung eines Bildes werden wir den Anspruch stellen müssen eine Karte lesen, das gebundene Wort die Dichtung schön sprechen, eine geschriebene Darstellung verständig lesen, das Lied singen, eine schriftliche Wiedergabe fehlerfrei und sprachlich verständlich niederschreiben zu können . . . Grundunter-

richt und Übungsunterricht sind voneinander getrennt worden . . . beide liegen trotzdem nicht so weit auseinander . . . durch die enge Verknüpfung der Übung mit der seelischen und geistigen Regsamkeit und Willensrichtung bekommt sie doch erst ihren eigenen Wert . . . Der Schüler weiß, daß die Übungsaufgabe nicht einer spielerischen Betätigung genügen soll, sondern, daß sie der Erfassung des Bildes seines Volkes dient« (S. 122).

Aus diesen Ausführungen geht mit Deutlichkeit hervor, wie alle Inhalte der Schularbeit aus einem Bildungsganzen herauswachsen, und wie sehr auch das Wissen und Können aus gegebenen dringlichen Aufgaben fruchtbar hervorwächst. So tritt auch die Übung in das Zeichen einer „mittelbaren" Gesinnungsbildung, die insofern einen Mangel zeigt, als die Übungsarbeit nur als notwendige Vorbereitung für den Grundunterricht dem Schüler zum Bewußtsein kommt. Es müßte darüber hinaus möglich sein, sie für sich gesehen in den Gedanken des Dienstes am Volke und damit der notwendigen Leistungssteigerung treten zu lassen, der dann immer gewonnen würde, wenn die lebendige Volkswirklichkeit mit ihren Aufgaben, Anforderungen und Verpflichtungen in die Lernarbeit der Schule hineinströmt.

Die zusammenfassende Überschau dieses Planes hat festzustellen, daß hier ein Plan geschaffen ist, der, im großen gesehen, alle die Ganzheitsgesichtspunkte, die von der volksorganischen Bildung her aufgestellt wurden, auf einem anderen Wege erstrebt und erreicht. Es wurde ein ganzheitliches Bildungsgut gewonnen, dem sich alle Teilinhalte gliedhaft einordneten. Auch die aufgeführten Teilbezirke des Bildungsgeschehens wie auch die unterrichtliche Organisation (vergl. die Darstellung des Gesamtplanes) sind insofern einheitlich als alle Bildungsarbeit in ihnen aus einem Ganzen herauswächst. Damit waren auch die totalen Bildungsformen, wie oben angedeutet wurde, gegeben. Der innerlich einheitliche Aufbau der Bildung in der Wesensformung des Erziehungsobjektes wurde weitgehend erreicht. Ein völkisches Weltbild wurde geschaffen und eine völkische Gesinnung, der sich alle schulische Arbeit unterstellte. Jedoch trat aus der geringen Bezogenheit der Bildungsarbeit zur volksorganischen Wirklichkeit der Mangel hervor, daß dieses Weltbild nicht ein durchgreifend völkisch lebenswirkliches (volksorganisches) wurde. So trat die Gesinnungsbildung mehr in das Zeichen der Erziehung zur politisch-kämpferischen Haltung gegenüber äußeren Feinden. Sie zielte weniger ab auf die Volksgliedschaftshaltung, die das Handeln des Einzelnen in seinem Lebenskreis gegenüber seinen Volksgenossen und der

Volksgesamtheit richtet. Das wird im besonderen deutlich, wenn man die Charakterbildung dieses Planes betrachtet. So wird eine gewisse Charakterbildung in der körperlichen Ertüchtigung durch die Erziehung zur Selbstbeherrschung versucht. »Das ist der Sinn und die Mahnung des gestirnten Himmels über uns die Triebe zu meistern in soldatischer Zucht.« Es dürfte hier die Grundlegung zu einer tiefergreifenden sozialen Gesinnungsbildung fehlen. Der Charakter bewährt sich immer erst in der Gemeinschaft. Der Verfasser sagt:

> »Es ist nur die Aufgabe zu lösen für Dank, für Ehrfurcht und Mitverantwortung zu werben — Raum zu schaffen für die Begegnung mit den Gestaltungen der deutschen Seele und deutschen Wesens, Bereitschaft zu stärken für den Willen zur Mitverantwortung. Grundlage dafür ist immer nur die Gemeinschaft, die durch Blut und Erde gebunden ist« (S. 140).

Aus diesen u. a. Sätzen geht hervor, daß diese Charakterbildung noch etwas zu sehr im hohen Pathos der Erziehung zum kämpferischen Einsatzwillen für die politische Macht, für den deutschen Raum und die Erhaltung der völkischen Geistesart bleibt. So wichtig diese Bereitschaft ist, so sehr hat sich die Charakterbildung auch auf das „hic et nunc" der Erziehung zur sozialen Gesinnung und Tat zu richten. Sie wird aus dem lebensechten organisch-völkischen Weltbild die Ansätze und die Verwirklichung sozialen Handelns gewinnen müssen.

IV. Plan. Einheit und Gliederung des Volksschulunterrichtes, von W. Voigtländer, erschienen in „Neue Bahnen", Jahr 1933, Heft 10.

Es muß vorausgeschickt werden, daß dieser Plan als solcher nicht auf ein ländliches oder rein städtisches Schulgepräge Bezug nimmt. Das allgemeine Erziehungsziel ist ein objektiv geschichtlich gegebenes. »Im folgenden soll eine Gliederung des Volksschulunterrichtes durchgeführt werden, die von einem im objektiv-geschichtlichen Bereiche liegenden Erziehungsziel ausgeht." Die völkisch-politische Erziehung vertritt ein Ziel, das gerade in der volksorganischen Bildung wie auch in den anderen Lehrplänen eine Kernstellung inne hatte. Politische Erziehung geht davon aus, daß das Volk eine Gemeinschaft bildet, in der jedes Glied das Volksschicksal mitträgt und mitwendet.

So kann an sich das völkisch-politische Erziehungsziel als ein in sich geschlossenes angesehen werden.

Auf einem anderen Standpunkt steht der Verfasser.

«Wir beschränken uns auf den objektiv geschichtlichen Bereich und gründen die Schulerziehung auf die drei Gedanken: der beruflich-gesellschaftlichen Arbeit, des Volkstums und des Staates. Die Schule soll zur Arbeitsfähigkeit, zum Bewußtsein der Volkstumszugehörigkeit, und zum Dienst für den Staat erziehen. Das erste Ziel ordnet sich den beiden andern unter, diese aber sind auseinander unableitbar und stehen gleichwertig nebeneinander. Damit ist zwar die Einheit des Erziehungszieles aufgegeben aber zugleich ein erziehender Unterricht gefordert.«

Wir glauben, daß die Auffassung von den drei verschiedenen Bereichen der Schularbeit, gegründet auf den Gedanken der Arbeit, des Volkstums und des Staates, nicht stichhaltig ist. Die Arbeit ist etwas, was mit dem Volkleben und dem Volkskörper in seinen Voraussetzungen, Erscheinungen und Ausrichtungen organisch verbunden ist. Staat ist heute nicht mehr die vom Volk getrennte politische Gewalt und Verwaltung, vielmehr die politische Lebensform des Volkes, von ihm getragen und von seiner Art bestimmt. »Jedes der drei Worte Staat, Bewegung, Volk kann für das Ganze der politischen Einheit gebraucht werden« [5]). So dürfte es nicht richtig sein, die Zielstellungen der Bildung zu Arbeitsfähigkeit, zum Volksbewußtsein und der Erziehung zum Dienst für den Staat nebeneinander zu stellen. Diese Zielstellungen sind solche innerer Verbundenheit. Die geschichtlich-politische Formung könnte diese drei Bereiche gliedhaft in sich tragen. Insofern hier in der näheren Zielstellung das Nebeneinander betont wird, ist der Gedanke der Ganzheitsbildung in diesem Plan stark vorbelastet. Es bleibt zu prüfen, wie weit im Verlauf des Planes die Ganzheitsgesichtspunkte erfüllt werden. Die Überschrift dieses Planes deutet darauf hin, daß dem Verfasser vorschwebt, trotz der Gliederung die Einheit des Volksschulunterrichtes zu erreichen.

Zu dem Bezirk der Erziehung zur Arbeitsfähigkeit führt der Verfasser aus:

»Von einem 14-jährigen Volksschüler verlangen wir, daß er verständlich sprechen, gut lesen, richtig schreiben, sicher rechnen und in einfachen Verhältnissen denken kann. Ohne diese Fähigkeiten könnte er nur die niedrigsten Arbeiten ausführen. Diese Fähigkeiten hat die Schule zu lehren. Da es sich hier um Aufgaben von sehr verschiedenem Charakter handelt, müssen die entsprechenden Fächer als Übungsgebiete ihre Sonderstellung wahren.«

---

[5]) Carl Schmitt: Staat, Bewegung, Volk, S. 12.

Die Absicht, eine hohe Schulleistung zu erreichen, dürfte nicht dazu führen, in die Unterrichtsformen der Lernschule Herbart-Zillerscher Prägung zurückfallen. So steht dieser Übungsbezirk für sich allein. Es wurde an anderer Stelle darauf verwiesen, wie die Fruchtbarkeit gerade dieser Übungsfächer dadurch gewinnt, daß die Arbeit in ihnen aus den Anstößen und Inhalten der Umgebungswirklichkeit herausfließt, aus einer Ganzheit des Bildungsgutes (vergl. Krieck und Tietjen). Ebenso wird bei einer solchen Gestaltung eines reinen Übungsbezirkes Üben und Lernen für das Kind eine mechanische Teilbetätigung eines seiner seelischen Bezirke (Gedächtnis). Das bedeutet einen argen Verstoß gegenüber den totalorganischen Bildungsformen. Sicherlich ist Übung in der Schule notwendig. Aber sie sollte immer dadurch ihren Erfolg finden, daß sie in einem größeren Ganzen sinnhaft und lebensbezogen bleibt.

Es wurde bereits oben darauf verwiesen, daß rein formale Tätigkeit keinen erzieherischen Wert hat, solange sie nicht einer übergeordneten Idee unterstellt wird. Auch in der Übung und Arbeit sollte ein Gesinnungsmoment durchklingen, das dann gewährleistet ist, wenn sie sich in ihren Inhalten auf das Leben bezieht und nicht zu einem außerhalb der Lebensschau gestellten, abgesonderten Bezirk gemacht wird.

Aus dem Gedanken der menschlichen Arbeit heraus will der Verfasser noch andere Unterrichtsfächer zu einem Bezirk zusammenschließen.

> »Außer den eigentlichen Übungsfächern gründen sich wenigstens für die Volksschule noch weitere Fächer vornehmlich auf den Gedanken der menschlichen Arbeit. Sie haben zum Ziel, vor allem die Werkarbeit denkend verstehen und einfachste Arbeiten ausführen zu lassen. Raumlehre, Naturlehre als Arbeitskunde und Werkunterricht gehören in diesem Sinne zusammen . . . Wegen des einheitlichen Gesichtspunktes (menschliche Arbeit) Gesamtunterricht. Dem arbeitsgründlichen Unterricht lassen sich Werkaufgaben entnehmen. Diese setzen wiederum Berechnungen voraus, Naturlehre, Raumlehre, Berechnungen«.

Dadurch, daß dieser Unterrichtsbezirk an die menschliche Arbeit anschließt, trägt er in seinen Inhalten ein gewisses Ganzheitsmoment. Aber es ist in den Ausführungen des Planes nicht klar gelegt, ob aus dem so wesentlichen Bezug zur Umgebung und zu den volklichen Einheiten dieser Unterricht gestaltet werden soll. Gerade der weitgehende Einbau der Schularbeit in die Lebenswirklichkeit des Volkes erscheint heute eine dringliche Forderung wegen der zu erstrebenden Gleichsinnigkeit im Erziehungs-

geschehen der Schule und des Lebens. Dann würde auch erreicht, daß dieser Unterrichtsbezirk der gliedhafte Teil eines ganzen Bildungsgutes würde. Die Lebenswirklichkeit hat sicherlich ein eigenes Gebiet der menschlichen Arbeit. Aber sie ist gebunden an volkliche Einheiten mit einem Lebensschicksal, einem bestimmten geistigen Gut, auf einen bestimmten Raum. Dadurch würde auch erreicht, daß die Auffassung der Arbeit und das Aneignen und Üben arbeitskundlichen Wissens und Könnens unter einen gleichgerichteten völkischen Gesichtspunkt träte in Richtung auf eine innere, völkische Weltauffassung und Gesinnung.

Der Gedanke eines ganzheitlichen völkischen Bildungsgutes würde auch den Trennungsstrich, den der Verfasser zwischen Arbeit und Volkstum zieht, vermeiden, ebenso wie das Auseinanderreißen von zusammengehörigen Fächern Naturkunde, Erdkunde und Geschichte, zu dem der Verfasser in seinem Plane kommt.

»Die Volksschule hat es zweitens in weitestem Sinne des Wortes zu tun mit Gütern an denen wir hängen . . . . unser Boden, die uns umgebende lebende Natur, unsere Sprache und Dichtung, deutsche Sitten und Gebräuche, Erzeugnisse der deutschen Kunst und Arbeit. Diesem Ziele gehören Deutschunterricht, soweit er nicht Übungsunterricht ist, Erdkunde, Naturgeschichte und Zeichnen an. Sie gehören . . . drei verschiedenen Gruppen an, den geisteswissenschaftlichen, den naturwissenschaftlichen und künstlerisch-technischen Fächern. Aber sie lassen sich leicht sinnvoll zu Unterrichtseinheiten zusammenfassen, wenn nur ein geeignetes Konzentrationsthema gefunden ist.«

Sicherlich ist mit diesem Unterrichtsbereich ein wesentlicher Schritt sowohl nach der Seite eines ganzheitlichen Bildungsgutes als auch nach der einer gewissen einheitlich erzieherischen Leistung (Volksbewußtsein) getan.

Dieser Unterricht steht mehr unter dem Zeichen einer Schau. »Sie soll vornehmlich das Gemüt der Kinder ansprechen, sie sollen sehen lernen, was sie in ihrer Heimat und in der ferneren Umwelt umgibt. Das rein Übungsmäßige der Formfächer und der mehr begriffliche Charakter der Denkfächer im engeren Sinne vertragen sich nicht mit dem auf bildmäßiges gemütvolles Erfassen gerichteten Unterricht.«

Zuerst darf darauf verwiesen werden, daß augenscheinlich in diesem Bereich doch Inhalte vorhanden sind, die auch ein gewisses formales Üben notwendig machen. Erdkunde usw. Dafür weist der Plan jedoch keinen Platz auf.

Es erhebt sich nun die Frage, wie weit hat das in einer solchen Schau gewonnene Volkstumsbewußtsein ganzheitlichen Bildungswert. Dadurch, daß es nur in den überschauenden Erlebnisschichten verankert wird, kann es nicht ein solches sein, das die ganze Persönlichkeit durchdringt. Dazu würde gehören, daß alle Inhalte und Beschäftigungen innerhalb der Schularbeit sich auf den einheitlichen Gedanken des Volksbewußtseins richten würden. Aber die Heranbildung des Wissens und Könnens sind hier in die Formung der inneren Werthaltung nicht einbezogen. Zudem ist der Inhalt dieser Erziehung zum Volksbewußtsein dahin zu charakterisieren, daß es sich mehr um eine volkhaft-geistige Verwurzelung handelt, die in der lebendigen Erkenntnis von Boden, Natur und geistigem Gut des Volkes die Liebe zum Volksganzen wecken will. Damit wird auch Aufbauarbeit zu einem völkischen Weltbild geleistet. Die politisch-geschichtliche Erziehung, die der Verfasser der Bildung zum Volksbewußtsein n e b e n ordnet (s. u.), will die Gestaltung des Weltbildes ergänzen. Aber dadurch, daß Volk und Staat getrennt gesehen werden, gewinnt nicht die Richtigkeit und Einheitlichkeit des Weltbildes. Und weiterhin: der K e r n des völkischen Weltbildes, in das die beiden vorgenannten Inhalte (Volkstumsbewußtsein und politischer Verteidigungswille) gliedhaft gehören, ist das zutiefst erlebte und erfahrene Wissen um den überzeitlichen Sinn und Wert der Volksgesamtheit, um die blutmäßige und sozial allseitige organische Abhängigkeit der völkischen Lebenskreise und des Einzelnen vom Ganzen. Ein solches Weltbild ist nicht bloß eins des Bewußtseins, sondern es erzieht zur Gesinnung. Und zwar zu einer Haltung, die nicht in den leeren Raum sich auswirkt; sondern als Gliedschaftsgesinnung regelt sie alles Denken und Tun in der völkischen W i r k l i c h k e i t f ü r die Gemeinschaft. Darin liegt ihr lebensnaher völkischer Wertcharakter für eine notwendige Ganzheitsbildung.

So ist aus den Gründen „der Nebenordnung" von Volksbewußtsein und politischer Haltung und der Vernachlässigung der tiefsten (volksorganischen) Unterbauung des Weltbildes in diesem Plan die Erziehung zur völkischen Werthaltung nicht tief genug gestaltet. Neben dem geistigen Bildungserlebnis (Volkstumsbewußtsein) muß die tatsächliche Lebenshaltung in völkischem Gliedschaftssinn geprägt werden, wirklichkeitsnah und unter Einbezug all der tätigen und willensmäßigen Lebensbezirke des Schülers, wie sie in Schule und Leben sich zeigen.

Es darf auch noch darauf verwiesen werden, daß das geistige Volksgut, wie es sich in diesem Unterrichtsbereich darstellt, eigentlich nur für die pädagogische Abstraktion sich vorfindet. Das geistige Gut ist immer an Volk und Landschaft, an Raum und

Geschichte geknüpft. So ist hier zu Unrecht die Aufteilung des Bildungsgutes für diesen und den nächsten Unterrichtsbereich vorgenommen.

Der Verfasser trennt als dritten Erziehungsbereich ab Geschichte und Leibesübungen.

»Heute erstarkt zugleich mit der Idee des Volkstums ein Bewußtsein vom Staate und das Wissen um den primär-politischen Charakter der Geschichte. Im Geschichtsunterricht soll der Lehrer in anschaulichen Erzählungen die Geschichte des deutschen Staates darstellen . . . deshalb nimmt dieses Fach in einer Staatsschule eine ausgezeichnete Stelle ein, von der es durch kein anderes Fach verdrängt werden darf und die es auch gegen einen Gesamtunterricht behaupten muß, der, weil er von Erlebnissen ausgeht, kein rechtes Augenmerk auf diese Aufgaben haben kann.«

In den einleitenden Sätzen dieses Abschnittes wird eine Auffassung merkbar, die den Staat als einen eigenen Bereich gegenüber Volk und Volksbewußtsein abtrennen möchte. Es stimmt, daß die politische Idee auch unsere gegenwärtige Erziehung beherrschen muß, aber diese sollte nicht eine politisch-staatliche sein, sondern eine politisch-völkische. Denn Politik und Staat der deutschen Gegenwart ist nicht entstanden aus irgend welchen staatsrechtlichen Ideologien, sondern aus völkischen Grundlagen und Richtsätzen [6]). So ist geschichtliche Bildung auch nicht die Erkenntnis vom Werden des Staates, sondern das Erlebnis und Bewußtwerden des Volkes als Schicksalsgemeinschaft, der aufbauenden und zersetzenden Kräfte in den vergangenen Jahrhunderten und die Erziehung zur Bereitschaft für die politischen Zukunftsaufgaben dieses Volkes. Der Geschichtsunterricht ist, wie auch heute von der schulpraktischen Seite betont wird, in diesem Sinne ein Gliedganzes [7]). Geschichtlich-völkische Bildung ist ein wesentlicher Bestandteil unserer gegenwärtigen Bildungsaufgaben, aber sie ordnet sich der Gestaltung des völkischen Weltbildes als der übergreifenden Bildungsausrichtung ein. Der Staatsgedanke kann nicht eine vom Volksbewußtsein getrennte Stellung einnehmen. Die gegenwärtige Schule wird gegenüber den früheren keinen Unterschied aufweisen, wenn es ihr nicht gelingt, Menschen ganzheitlicher Formung einer bestimmt gerichteten Lebensauffassung und Gesinnung heranzubilden, wie in der volksorganischen Bildung versucht wurde.

---

[6]) Hans Freyer: Volk als politischer Begriff.

[7]) Vgl. Fr. Schreiber: Geschichtsunterricht als Gliedganzes des völkischen Unterrichtes in: Neue Bahnen, Jahrg. 193, Heft 10, S. 305.

»Der Staatsgedanke gibt schließlich auch der Leibeserziehung ihren Sinn . . . Deutsche Leibesübungen sind seit dem Auftrage Jahns eine Angelegenheit der Nation und dienen der inneren und äußeren Zucht nicht weniger als der Gesundheit — sie gipfeln im Dienst des wehrhaften Mannes zum Staat.«

Wenn man sich vergegenwärtigt, daß in der volksorganischen Bildung die körperliche Ertüchtigung im Zeichen der völkischen Gesinnungspflege stand, insofern die Verantwortung und Beherrschung des eigenen Körpers aus völkisch-sittlichen Gesetzen grundgelegt wurde und die körperlich-soldatischen Zuchtformen als Charakterbildung aus einem ganzheitlichen Weltbild ihre Kraft und ihre Richtung erhielten — dann wird ein gewisser Unterschied zu dieser Auffassung der Leibesübungen klar. Die körperliche Ertüchtigung steht hier im Zeichen der Selbstbeherrschung und der Bereitschaft für die Verteidigung des Volkes und seines Raumes. Geschichte als die grundlegende Sinngebung der Leibesübungen — sie steht in diesem Plan in engster Verbindung mit den Leibesübungen — kann die kämpferische Haltung bei den jungen Menschen anerziehen. Aber Charakterbildung bedeutet eine eine größere Aufgabe, die wir in der Erziehung zum tatsächlichen Dienst und zur allseitigen Gliedschaft in der kleinen Lebenseinheit wie für das Volksganze als erfüllt ansehen. Diese tiefere Auffassung der völkischen Charakterbildung tritt hier nicht klar in die Erscheinung.

Die Untersuchung dieses Planes hat klar werden lassen, daß die Aufteilung des Bildungsgutes es nicht vermocht hat, ein einheitliches tiefes Weltbild zu schaffen. Die Ausbildung in den Kulturtechniken, in der Arbeitskunde und Werkarbeit blieb frei von einer erzieherischen Ausrichtung auf die umfassende, nationalsozialistische Wesensprägung. Die Erziehung zum Volkstumsbewußtsein stellte sich nur auf die geistig-gemüthaften Lebensbezirke des Schülers ab und fand nicht die Verschmelzung mit der politisch-geschichtlichen Bildung. So wie die Einheit des Bildungsgutes fehlte, so wurde die Einheit des Weltbildes und die tiefere Gesinnungsbildung (zu völkischer Gliedschaft) nicht im Vollsinne verwirklicht, hervorgerufen durch die zu geringe Lebensbezogenheit des Planes. Die Gegliedertheit dieses Planes hat die einheitliche tiefe Wesensformung wohl nicht sichtbar werden lassen.

V. Plan. Die deutsche Jungvolkschule, Nationalsozialistische deutsche Volksschule, Versuch ihrer Gestaltung unter Zugrundelegung des Erziehungs- und Unterrichtsplanes des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Westfalen-Süd. (Erschienen im Verlag W. Crüwell, Dortmund).

In der Kennzeichnung der Grundlagen, auf denen der Plan aufbaut, heißt es:

»Unsere völkische Ganzheitsschau, die . . . auch unserer Erzieherwelt die Erlösung gab, fand in den Kreisen der Suchenden freudige Aufnahme . . . Die deutsche Revolution stellt uns die Aufgabe . . . die weltanschauliche Planlosigkeit im deutschen Erziehungsleben . . . durch eine aus dem Wesen des Nationalsozialismus sich ergebende neue Zielsetzung zu beenden« (S. 5).

Aus diesen Sätzen geht hervor, wie hier die neue völkische Lebens- und Weltauffassung, im Gleichklang mit den Grundlagen der volksorganischen Bildung, die klare einheitliche Ausgangsstellung abgibt für das schulpraktische Bildungswollen, das gleich dem von uns angeführten, so beschrieben wird:

»Also ist das Ziel der Erziehung die Hinführung des Jugendlichen zur Reife der Gliedschaft im Volksganzen« (S. 6).

Die nähere inhaltliche Ausfüllung dieses allgemeinen Bildungszieles sieht der Plan in der Ausrichtung der schulischen Arbeit auf den deutschen Arbeit (Horst Wessel), als der Verkörperung „dienender Unterordnung" (S. 6) und auf den deutschen Soldaten (Schlageter), als der Idealgestalt „freudiger Einsatzbereitschaft" (S. 6). In Unterbauung dieser Zielstellungen stellt der Plan noch eine Reihe anderer Erziehungsaufgaben auf, die im Verlauf der Darstellung sichtbar werden. Sie können als die erschöpfende, gegliederte Aufgabenbestimmung einer Erziehung zum werthaften Glied der Volksgemeinschaft gelten.

Die Eigenart dieses Planes liegt in der Gestaltung des „Kern- und Kursunterrichtes".

In den Ausführungen über den „Kernunterricht" zeigt der Plan die wesentlichen erzieherischen Einzelaufgaben und die Bildungsinhalte. Vor allem stellen sie klar, daß in ihm sich die innere geschlossene Wesensformung vollziehen soll.

Als Einführung in die Begründung und das Wesen des „Kernunterrichtes" wird zunächst noch eine die oben erwähnte allgemeine Zielstellung klärende Erziehungsaufgabe herausgestellt:

»die Neugestaltung der deutschen Schule aus der blut- und bodenverwurzelten, urtümlichen, wesenhaften deutschen Eigenart« (S. 7). »Um die Durchführung . . . zu gewährleisten, ist es notwendig, eine . . . neue Lebensform der Schularbeit zu schaffen. Wir haben sie als Kernunterricht bezeichnet. Kernunterricht ist . . . Träger des Wesentlichen, Lebens- und Kraftzentrum . . . Zeuger und Hüter des charakterlichen Wachstums der deutschen Schuljugend, Vollender und Gestalter der nationalsozialistischen Erziehungsidee« (S. 7).

Die Bildung zu »organischem Wachstum aus deutschen Anlagekräften heraus« zu »blut- und bodenverhafteter Eigenart« ist mit Recht ein wesentlicher Bestandteil dieses Erziehungsplanes, der damit auch die Richtung auf die bildnerische Gestaltung eines völkischen Weltbildes wohl andeuten will. Der Kernunterricht »bewältigt jene Unterrichtsstoffe, die nach Maßgabe des Planes einführen sollen in die naturgegebenen Lebenskreise: Familie, Heimat, Vaterland, Volk und als Krönung und Zusammenfassung in die nationalsozialistische Weltanschauung« (S. 8). Die Auslösung der blut- und bodengebundenen Kräfte, als der »rassischen Erziehung« soll nicht als »intellektualistisches Unterrichtsprinzip alten Stils« (S. 15) verstanden werden. Wie diese sollen auch die andern Aufgaben »eine innere Haltung nationalsozialistischen Geistes« heraufführen. »Das Wissensmäßige über die Rassenfrage« wird überbaut durch die Anbahnung »der zukünftigen rassischen Lebensgestaltung« als »der durchgängigen Denkungsart und Willensrichtung« (S. 15/16). Auch in der Führung zum »Deutschen Volkstum« erhebt »der Kernunterricht das Wissen und Begreifen dieser Dinge in die Gesamtschau und werthafte Sphäre einer festen inneren Haltung im Denken und Wollen« (S. 16). Eine weitere erzieherische Einzelaufgabe ist »die Hinführung des Kindes zur heldischen Lebensauffassung und Lebensgestaltung, mit der sich die Erziehung zu Ehr- und Wehrhaftigkeit, zu Führer- und Gefolgschaftstreue verbinden« (S. 16). In diesem Bereich wird dabei auf die Erziehung »zum Unterordnungsvermögen und zur Opferbereitschaft« großes Gewicht gelegt.

Diese Einzelaufgaben sind solche innerer Verwandtschaft. Sie sind gliedhafte Einzelzielstellungen, die von der Gestaltung eines völkischen Weltbildes und, wenn auch nur angedeutet, von der Erziehung zur Gliedschaftsgesinnung überbaut werden.

Der Plan betont die Formung zu fester innerer Haltung in Denken und Wollen. Es wäre so im folgenden der Frage nachzugehen, erreicht er diese Haltungsprägung und Willensschulung, die die innere geschlossene Wesensformung ausmachen? Darum sind

die Lebensbezogenheit, der inhaltliche Aufbau und die Verfahrensweise in der Bildungsarbeit des Kernunterrichtes zu prüfen.

Zur Lebensbezogenheit gehören folgende Sätze:

»Hiermit verbunden wird die dauernde Teilnahme an unserem volksstaatlichen Leben . . . Immer wieder geht unser Denken und Wollen von Volk und Staat aus, immer wieder kehren sie zu ihnen zurück. Aus dem Gedanken der Gegenwartsbetontheit heraus, sehen wir im Kernunterricht auch die Teilnahme der Schule an den Ereignissen, Festen und Feiern in Volk und Staat vor« (S. 8).

Zu diesen Sätzen ist festzustellen: Der Einbezug der Schularbeit in das volkstaatliche Leben wird angestrebt, jedoch mehr in der Form »gegenwartsbetonten Unterrichts« und nicht so sehr in funktionaler Bezogenheit und tatsächlich dauernder Begegnung mit den Ordnungen der völkischen Lebenskreise. Das bedeutet aber, daß die Bildungsarbeit zu sehr an aufgegliederte Stoffe gebunden wird, daß zwischen den Inhalten und Formen der Lebenserziehung und der Schulbildung eine Kluft entsteht und in der Vernachlässigung der realen volksorganischen Schau des Lebens ein wesentliches Mittel zu nationalsozialistischer Weltauffassung unbenutzt bleibt. Die Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben dieses Planes für die einzelnen Schuljahre sind folgende: Kind und kindliche Umwelt, Kind und Familie, Kind und engere und weitere Heimat, Kind und Volksbürger — Vaterlandskunde, Kind — Volksgenosse — Volkskunde (vgl. S. 22—37). Es wird in all diesen eine Bildungsarbeit versucht, die immer an bestimmte, völkische Lebenskreise und raumpolitische Einheiten anknüpfend das Kind aufsteigend klar und deutlich in das gesamte völkische Sein und Leben einführt. Darin liegt der Vorzug und die Bedeutung dieses Planes. Schon die einleitenden Bemerkungen (vgl. S. 8) schränkten aber den Bezug der schulischen Bildungsarbeit zum Leben durch die Anführung eines nur gegenwartsbetonten Unterrichts ein. So zeigen auch die Darstellungen der einzelnen Bildungseinheiten vielleicht zu wenig die Formen lebensnaher, organischer Bildung. Dagegen wiesen die Pläne I und III die Bildungsarbeit stärker in der Art des funktionalen Bezuges und des organischen Hineinwachsens in das blutvolle Leben der Umweltwirklichkeit auf. So kann in diesem Plan trotz der für die einzelnen Bildungseinheiten vorangestellten wertvollen Erziehungsziele, aus der dargestellten »Stoffübersicht« der Ansatzpunkt einer Verwirklichung der erstrebten Werthaltung nicht überzeugend ersichtlich werden (vergl. besonders S. 25 u. 26). Die heimatverbundene Haltung wird nicht aus der Fülle »heimatkundlicher Stoffe« gewonnen, sondern durch die tatsächliche ständige Begegnung mit der Heimat zur Wegbereitung einer

solchen organischen Bildungsentfaltung, in der der unlösbare Zusammenhang mit Raum, Menschenschlag und Kultur des heimischen Lebenskreises erlebt und gestaltet wird. So sehr über den einzelnen Bildungsstufen die richtige Erziehungssicht steht (Kind und Landsmann, Kind und Volksgenosse usw.), so wird die Bildungsarbeit sich gerade darauf erstrecken, nicht so sehr vom schulischen Unterricht her als vielmehr in der Ermöglichung eines tatsächlich gestalteten, erlebten und bewußt gewordenen Hineinwachsens in die engeren und weiteren völkischen Lebenskreise zum heimatgebundenen, stammverwurzelten, rassebewußten, völkischen Menschen und endlich zum Volksgenossen zu werden. In dieser aufsteigenden Linie aus dem tatsächlichen Lebensbezug heraus wird die Jugend immer derselben Gesinnungsbildung zu völkischer Gliedschaftshaltung unterstehen müssen, um wirklich vollwertiges Glied des Volksganzen zu werden. So ist für die einzelnen Bildungseinheiten mehr die erzieherische Absicht aufgezeigt, während die Verwirklichung aus der Darstellung der Stoffgebiete abgelesen, die vom 1. bis 4. Schuljahr sich zu einem großen Teil des früheren Unterrichtes der Grundschule bedient, nicht voll überzeugt.

In dem Augenblick, wo die Schularbeit in dem neu organisch gestalteten Volksleben ihre Bildungsgebiete sieht, in realer Begegnung mit ihm, würde sie ein sinnhaftes, bildungskräftiges, ganzheitliches Bildungsgut gewinnen. Die Überwindung der »intellektualistischen — individualistischen . . Geisteshaltung« (S. 7) will mit Recht dieser Plan erreichen. Diese ist immer verknüpft mit der Abkehr von der gefächerten wissenschaftlichen Stoffbildung. Wir glauben, daß die Darstellung der Inhalte des Kernunterrichtes, die immer solche des Raumes, der Geschichte, der Kultur, der Naturkunde u. ä. (vgl. S. 25—37) unterscheidet, zum Zwecke einer anleitenden systematischen Stoffübersicht geschehen ist. Eine Bildungsarbeit, die von Ganzheiten des Umweltlebens ausgeht, unterliegt weniger der Gefahr der an wissenschaftlichen Fachstoffen gebundenen Unterrichtsarbeit, die trotz aller kunstvollen Erziehungsabsichten, die tiefe Wesensformung des Schülers nur schwer erreicht.

So muß auf die Erziehungsabsichten, die den einzelnen Bildungseinheiten des Planes vorangestellt sind, kurz eingegangen werden, um dann die Möglichkeit einer Wesensformung des Kernunterrichtes nach der Betrachtung seiner Bildungsformen abzuschließen. Neben den wertvollen didaktischen Gesichtspunkten (Mensch, Tier und Pflanzenwelt im Verlauf des Jahres u. ä.) und psychologischen Ausrichtungen (Weckung völkischer Kräfte u. ä.) führt der Plan für die ganze Reihe der Bildungseinheiten eine

Fülle von besonderen „Erziehungsaufgaben“ an. Sie beziehen sich alle auf die gesteckten, oben erwähnten, großen Einzelaufgaben. Sie enthalten auch alle die in den Kindern zu verwirklichenden Grundsätze nationalsozialistischer Werthaltung und Weltauffassung (vgl. S. 20—37). Sie wechseln aber derart in buntem Reigen, daß man es für besser halten könnte, wenn in ihnen allen als das verbindende Band doch immer wieder einige bestimmte allgemeine Wertgesichtspunkte sichtbar wären (volksorganische Wirklichkeitsschau — völkische Gliedschaftsverpflichtung). Damit dürfte eine tatsächliche bestimmte Werthaltung eher erreicht werden. Eine Ausnahme macht der Plan für das 8. Schuljahr, der bei allen Unterrichtseinheiten eine klare einheitliche Formungsausrichtung auf die Gestaltung nationalsozialistischer Weltauffassung darstellt.

Es ist nun der Frage noch näher zu treten, läßt der Kernunterricht in seinen Bildungsweisen eine totale innere Wesensformung als erreicht erscheinen. Eine ganz klare Darstellung der Bildungsformen des Kernunterrichtes ist nur schwer ersichtlich.

> »Nicht die Sicht des sinnlichen Geschehens, sondern die Schau der hinter den Erscheinungen wirksamen Kräfte macht uns zu Kindern der Gegenwart . . . Die gefühlsbetonte Bestimmtheit des Kernunterrichtes findet ihren gesteigerten Ausdruck in der Feier« (S. 19).

Es ist richtig, daß die tiefe Schau völkischen Seins und Lebens, die von einem von seinen Aufgaben erfüllten Erzieher mit allen Mitteln des Vortrags und der Erlebnisgestaltung durchgeführt wird und auch die echte völkische Feier, die auf das Innewerden völkischer Werte und Aufgaben abgestimmt ist, für eine aufs tiefste Wirkungen abzielende Bildungsarbeit von höchster Wichtigkeit sind. Jedoch können Schau und Feier, als einzige Formen immer wiederkehrend und vielleicht zu sehr in schulischer Ferne veranstaltet, die geschlossene dauernde gleiche Werthaltung des Schülers in allen Lebenslagen wohl kaum herbeiführen. Wenn der junge Mensch nicht nur in feierlichen Augenblicken sondern immer in all seinen geistig-vitalen Lebensbezirken, im Sachdenken wie im geistigen Erlebnis, bei übendem Lernen, wie bei handwerklicher Tätigkeit, unter die gleichen erziehlichen Wertgrundsätze gestellt wird, dann wird er eine Wesensformung erfahren, die sich auf allen Seiten seines existentiellen Seins bewährt. Dem will der Plan auch Rechnung tragen, wenn es auf S. 61 heißt: »Die Bildungsformen für alle Stufen sind: Spiel, Werkarbeit, Lehrgang und Feier«.

Jedoch ist dann der Unterschied zwischen „Kern- und Kursunterricht“, deren Aufstellung und Trennung das Merkmal dieses

Planes sind, weitgehend aufgehoben (vgl. das Beispiel S. 72). Die reichhaltigen, schweren und notwendigen Stoffe des Kernunterrichtes, die z. Teil vom Kursunterricht verschieden sind, lassen überdies die Notwendigkeit des Lehrganges klar erkennen, sie können nur lehrgangmäßig bewältigt werden. Der Kursunterricht aber hat allein die Aufgabe der Kenntnisvermittlung (vgl. S. 10).

So kann über den Kernunterricht zusammengefaßt gesagt werden, daß in den einzelnen Bildungseinheiten und auch in den theoretisch gesetzten Erziehungsaufgaben der Weg zur totalen inneren Formung beschritten ist. Dieser stellt sich nur die zu geringe Lebensbezogenheit und damit eine gewisse auseinanderstrebende Vielseitigkeit der Stoffe und die Enge an Bildungsformen entgegen.

Nach der folgenden Erörterung der inhaltlichen Bezogenheit von Kern- und Kursunterricht (Ganzheit des Bildungsgutes) und der erziehlichen Werte des Kursunterrichtes wird die Frage nach der inneren ganzheitlichen Bildung, wie sie für die gesamte Schularbeit dieses Planes erkennbar ist, zu beantworten sein.

Einmal ist festzustellen, daß im Kursunterricht teilweise eine äußere Anlehnung seiner Stoffe an die des Kernunterrichtes gesucht wird, ohne damit, wie es in Plan I und III geschah, betont auch im Übungsbereich eine erzieherische Formung zu wollen. In anderen Fällen, vgl. Geschichtsplan S. 48, die Naturlehrstoffe S. 51, die Sprachlehrstoffe S. 47 usw., sind rein für sich bestehende Lernstoffe angeführt. Zum Teil gehen die Stoffe des Kursunterrichtes über die schon weiten Gebiete des Kernunterrichtes noch hinaus.

Mehr als der Hinweis auf die nicht ganz deutlich werdende Stellung der Stoffe zueinander und ihre schulpraktische Bewältigung, ist die Feststellung für uns wichtig, daß das Bildungsgut mit Bewußtheit aufgeteilt ist in erzieherische Kernstoffe und reine, erzieherisch unbetonte Lernstoffe. Die Ganzheit des Bildungsgutes ist hier nicht gegeben. Für jede gewachsene, geschlossene Wesensformung ist es aber wichtig, auf der Grundlage eines ganzheitlichen Bildungsgutes zu arbeiten, das aus sich heraus einen Wertsinn trägt, der in allen einzelnen Bildungsbereichen wirkt.

Nun aber hat der Plan in der Bereitstellung des Kursunterrichtes einen Bezirk, der nur der reinen wertfreien und erziehlich unausgerichteten Vermittlung des Sachwissen und der Kulturtechniken dient.

»Das Schwergewicht aller dem Kursunterricht zuzählenden schulischen Veranstaltungen liegt nicht so sehr im Erzieherischen, sondern in der Vermittlung fachlichen Wissens, also auf dem

Gebiete einsichtsvollen Lernens . . . Wenn hier erzieherische Wirkungen sich ergeben, so sind sie nicht mit besonderer Absicht veranlaßt worden« (S. 10).

In der Tatsache, daß dieser Unterrichtsbezirk zum größten Teil für die Formung zu dauernder Werthaltung ausgeschaltet bleibt, liegt trotz der von den Verfassern so betonten totalen Erziehungsabsicht die große Erschwerung ganzheitlicher, geschlossener Wesensformung. So wird zur Beurteilung des Planes von schulpraktischer Seite gesagt:

»Der Versuch des Nationalsozialistischen Lehrerbundes Westfalen-Süd stellt aber ein Kompromiß dar. Man will die Fächerung nicht fallen lassen und will dabei doch Bildungsarbeit im nationalsozialistischen Sinne treiben. Der Kursunterricht übernimmt die Aufgaben des Fachunterrichtes und beansprucht zwei Drittel der gesamten Schularbeit . . . Dieser Plan kann jedoch nicht restlos befriedigen, da er wieder einen Dualismus schafft, der bei einem Neuaufbau der Schularbeit vermieden werden muß« [8]).

Der kritisierte Dualismus liegt begründet in der Aufstellung der Formen des Kern- und Kursunterrichtes, der die Aufteilung des Bildungsgutes in Gesinnungs- und Wissensstoffe unnötig und eine ganzheitliche Bildung gefährdend trennt.

Während auf S. 11 der Übungscharakter des Kursunterrichtes herausgestellt wird, in Vermittlung der Kulturtechniken und des notwendigen Wissens heißt es auf S. 12: »Es ist auch keineswegs beabsichtigt, Kurs- und Kernunterricht scharf zu trennen«. Das letztere ist in den neuen Plan wahrscheinlich aufgenommen worden, um damit ganzheitlicher Erziehung näher zu kommen.

In einigen Sätzen wird der oben herausgestellte Charakter des Kursunterrichtes als der »Vermittlung fachlichen Wissens« (S. 10) eingeschränkt mit dem Hinweis auf die Gemeinschaftsarbeit (S. 10). Jedoch die klare Unterstellung des Kursunterrichtes unter die erziehlich wertvollen Absichten des Kernunterrichtes unterbleibt. Das ist verwunderlich, insofern die Notwendigkeit theoretisch eingesehen wird: Der Kursunterricht muß auch erziehlich sein, »weil die nationalsozialistische Erziehungsaufgabe eine totale d. h. eine a l l e s schulische Geschehen, Planen, Werken, Üben usw. umfassende ist, ja über die Schule und ihre Formen hinaus ins tätige Leben des heranwachsenden und erwachsenen

[8]) Im „Kurhessischen Erzieher", zitiert nach „Der nationalsozialistische Erzieher, Jahr 1935, Nr. 10, S. 155.

deutschen Menschen ebenso hineinwirkt« (S. 10). Dieses sind die wesentlichen Grundsätze, die jede ganzheitliche Bildung (vgl. die volksorganische) zu verwirklichen hat, die aber in der Form des Kursunterrichtes nicht sichtbar werden.

Er vollzieht in erster Linie nur eine Schulung in Wissen und Können in gefächerter, wissenschaftlicher Form. Er nimmt ⅔ der Schularbeit in Anspruch. Es wird versucht, seine Stoffe zu Anschlußstoffen zu machen. Aber damit wird nicht die erzieherisch-einheitliche Formungsarbeit geleistet, die gegeben wäre, wenn seine Bildungsgehalte klar und deutlich Teilinhalte eines übergreifenden Ganzen wären, das aus sich heraus in seinem innewohnenden Wertsinn die sinnvolle und ausgerichtete Prägung einer Werthaltung vollzieht. Sicherlich sind Übungsbezirke in der Schularbeit notwendig, aber je mehr sie, vgl. Plan I und III, in ein Bildungsganzes eingelagert sind, wird die Übungsarbeit sinnhaft, dringlich und fruchtbar. Wenn der Unterricht vom 2.—7. Schuljahr den Gesamtunterricht ablehnt, und im Kursunterricht gefächerte, wissenschaftliche Lernarbeit treibt, ist die Beseitigung intellektualistischer Geisteshaltung doch scharf gefährdet, die Gefahr einseitiger, unorganischer Bildungsformen, die Kopf oder Hand usw. ausbilden, ist gegeben.

Was besagt der Kursunterricht nun für die geschlossene Wesensformung? Ganzheitliche Bildung muß versuchen, alle Arten der geistig-körperlich-vitalen Lebensbezirke des jungen Menschen gleichermaßen unter die gleichen Grundsätze der anzuerziehenden Werthaltung zu stellen. Dazu gehört auch, die Heranbildung des Wissens und Könnens gesinnungsmäßig nicht unausgerichtet zu lassen, da dann ein wichtiger geistiger Lebensbezirk des Schülers der freien, individualistischen Selbstbestimmung wieder ausgeliefert wird, ein Zustand, der unserer Erziehungsaufgabe widerspricht. In diesem Zusammenhang darf darauf hingewiesen werden, wie heute von fachwissenschaftlich-schulpraktischer Seite die Stoffe der Sachgebiete auf die große nationalsozialistische Erziehungsaufgabe ausgerichtet werden mit dem Ziel einer einheitlichen Persönlichkeitsformung[9]). Es kann nicht bestritten werden, daß die gleichsinnig ausgerichtete Fachausbildung mit Betonung ihrer gesinnungsbildenden Aufgaben sich auf dem Wege zur Gestaltung einer Weltauffassung und Werthaltung befindet. In Anbetracht der Tatsache, daß ein ganzheitliches Bildungsgut eine größere Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Weltschau

[9]) Vgl. Schnaß: Nationalsozialistische Erdkunde. Vgl. P. Brohmer: Mensch, Natur, Staat. Vgl. die Sammlung: völkisches Lehrgut, erschienen in: Schriftenreihe zur Neugestaltung des Volksschulunterrichtes; herausgegeben von Kurt Higelke.

und Gesinnungsbildung ermöglicht, ist diesem der Vorzug vor der Stoffächerung zu geben. Demgegenüber liegt bei diesem Plane, trotz der Hinweise auf die Anschlußmöglichkeiten der Kursunterrichtsstoffe an die des Kernunterrichtes, in der Fächerung und vor allem aber in der bewußt gestalteten erziehlichen Unbetroffenheit des Kursunterrichtes als wertunausgerichteter Übungsbezirk die Gefährdung tiefgreifender Wesensformung.

Die körperliche Erziehung dieses Planes (vgl. S. 9) steht unter dem Gesichtspunkt totaler Kräfteentfaltung und unter dem des anzuerziehenden Pflichtbewußtseins gegenüber der biologischen Gesundung und der wehrhaft-politischen Kraftsteigerung des Volkes. Da sie zudem in den Kernunterricht eingebaut wird (vgl. S. 9), ist sie als wertvolle Charakterschulung im Hinblick auf die völkische Haltungsprägung anzusehen. Jedoch wäre die Anerziehung des Tathandelns für die Gemeinschaft gegenüber der angeführten Kräftigung der Widerstandsfähigkeit und Entschlußkraft mehr zu betonen.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die Linie des inhaltlichen Aufbaus des Kernunterrichtes die Verwirklichung innerer Ganzheitsbildung möglich erscheinen läßt, der nur die zu geringe Lebensbezogenheit und Ganzheitlichkeit seines Bildungsgutes und die Enge der Bildungsformen entgegenstehen dürfte. Für die geschlossene kraftvolle Wesensformung gibt der Kursunterricht, der ⅔ der Schularbeit ausmacht, weil erziehlich zum großen Teil unbetroffen, keinen Beitrag, während der körperlichen Ausbildung hingegen hohe charakterbildende Kräfte innewohnen. Die Gestaltung eines lebensbezogenen, ganzheitlichen Bildungsgutes, zu der die Stoffe des Kernunterrichtes schon die Richtung geben, mit der Übernahme volkhafter Grundformen der Bildung, die auch bei Lehrgang und Übung eine einheitliche erziehliche Wirkung verfolgen, sollte die hohe Aufgabe zutiefst verankerter, nationalsozialistischer Wesensformung am ehesten erreicht werden. Die erschöpfende Gegliedertheit der Bildungsaufgaben, die Einheit der Ausgangspunkte in der allgemeinen Zielbestimmung wie auch die anthropologische Ganzheitsbildung sind in diesem Plan gegeben.

Nachwort.

Der Gang der Ausführungen suchte nach der erziehungswissenschaftlichen Darstellung der Grundlagen volksorganischer Bildung diese in ihrer schulpraktischen Verwirklichung aufzuzeigen. Die aus ihr abgeleiteten Gesichtspunkte für eine Ganzheitsbildung gaben die Grundlage für die Untersuchung einiger gegenwärtig vorliegenden Bildungspläne. So wurde versucht, das für die gegenwärtige Pädagogik dringliche Problem der totalen Bildungswirkung in einer Lösungsmöglichkeit zu sehen. Einerseits handelte es sich also darum, die Frage der Ganzheitsbildung näher zu sehen und versuchsweise zu klären, ohne daß der Anspruch erhoben wird, daß die vorstehende Darstellung die allgemeingültige Lösung und Verwirklichung ganzheitlicher Bildung ist; zum andern sollte die notwendige Bezogenheit der rein-wissenschaftlichen Pädagogik mit der angewandten Schulpädagogik hergestellt werden. Die Auswahl völkisch-lebenswichtiger Fragen ist mit dem gegenwärtigen Wissenschaftsbegriff eng verknüpft. Und dadurch, daß eine solche Frage in gründlichem, wissenschaftlichem Bemühen bearbeitet wurde, sollte die pädagogische Wissenschaftsarbeit aus ihrer früheren voraussetzungslosen Objektivität hinausgeführt werden zur Feststellung der pädagogischen Wahrheiten und Notwendigkeiten, die der hohen Sendung unseres Volkes dienen.

Literatur-Verzeichnis.

I. Zu den erziehungswissenschaftlichen Grundfragen.

a) Bücher.

Allers, R.: Das Werden der sittlichen Person. 2. Auflage. Herder, Freiburg 1930.

Baxa, Jakob: Gesellschaftslehre von Plato bis Friedrich Nietzsche. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1927.

Baeumler, Alfred: Hagels Schriften zur Gesellschaftsphilosophie. 1. Teil: Philosophie des Geistes und der Rechtsphilosophie. Verlag Gustav Fischer, Jena 1927.

— Männerbund und Wissenschaft. Junker und Dünnhaupt-Verlag, Berlin 1934.

Broermann, Ernst: Allgemeine Psychologie. Eine Einführung in ihre Tatsachen und Probleme mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. Verlag F. Schöningh, Paderborn 1932.

Clauß, Ludwig: Rasse und Seele. Eine Einführung in die Gegenwart. Lehmanns Verlag, München 1926.

— Die nordische Seele. Lehmanns Verlag, München 1932.

Darré, R. Walter: Neuadel aus Blut und Boden. J. F. Lehmanns Verlag, München 1930.

— Das Bauerntum als Lebensquell der nordischen Rasse. Lehmanns Verlag, München 1933.

Flitner, Wilhelm: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Verlag Ferd. Hirt, Breslau 1933.

Frick, Wilhelm: Erziehung zum lebendigen Volke. Steegmann-Verlag, Berlin 1933.

Freyer, Hans: Revolution von rechts. Eugen Diedrichs-Verlag, Jena 1931.

Gandig, Hugo: Deutsches Volk, deutsche Schule! Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1917.

Hartmann, Nikolai: Die Philosophie des deutschen Idealismus. II. Teil: Hegel-Verlag Walter de Gruyter, Berlin 1929.

Hellpach, Willy: Prägung: zwölf Abhandlungen aus Lehre und Leben der Erziehung. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1928.

Hitler, Adolf: Mein Kampf, I. u. II. Bd. Verlag Franz Eher Nachfolger, München 1934.

Hördt, Philipp: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule. Armanen-Verlag, Leipzig 1932.

— Grundformen volkhafter Bildung. Diesterweg-Verlag, Frankfurt a. M. 1933.

Hoffmann, Hermann: Charakter und Umwelt. Verlag von J. Springer, Berlin 1928.

— Der Aufbau des Charakters. Berlin 1926.

Klages, L.: Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig 1928, 5. u. 6. Auflage.

Krieck, Ernst: Nationalpolitische Erziehung. Armanen-Verlag, Leipzig 1933.
— Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung. Bündischer Verlag, Heidelberg 1933.
— Philosophie der Erziehung. Verlag Eugen Diederichs, Jena 1925.
Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule. 5. Aufl. Verlag von G. Teubner, Leipzig-Berlin 1922.
— Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 4. Aufl. Union, Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin.
Krannhals, Paul: Das organische Weltbild. Grundlagen einer neuentstehenden deutschen Kultur, Bd. II. F. Bruckmann, A. G.-Verlag, München 1928.
Kroh, Oswald: Psychologie der Oberstufe. Beitrag zur Reform der Bildungsarbeit, 3. u. 4. Aufl. Verlag Herm Beyer & Söhne, Langensalza 1933.
— Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung. Verlag Herm. Beyer & Söhne, Langensalza 1935.
Krueger, Felix: Der Strukturbegriff in der Psychologie. Sonderabdruck über den VIII. Kongreß für experim. Psychologie in Leipzig 1923. Verlag von Gust. Fischer, Jena 1924.
— Das Wesen der Gefühle. Entwurf einer systematischen Theorie. Akademische Verlagsgesellschaft, Leipzig 1928.
— Neue psychologische Studien. 1. Bd. Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1928.
Kühme, A.: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1929.
Lindworski, Johannes: Experimentelle Psychologie, Bd. V der Philosophischen Handbibliothek. Verlag Kösel u. Pustet, München 1923.
Odebrecht, Rudolf: Gefühl und Ganzheit. Der Ideengehalt der Psychologie Felix Kruegers. Junker u. Dünnhaupt-Verlag, Berlin 1929.
Otto, Berthold: Volksorganisches Denken. Bd. III u. IV. Verlag des Hauslehrers, Berlin-Lichterfelde, 1926.
Petersen, P.: Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie. Erfurt 1928.
Rosenberg, Alfred: Blut und Ehre. Ein Kampf für deutsche Wiedergeburt. Herausgegeben von Philo von Trotha 1934. Zentralverlag der NSDAP., Frz. Eher Nachf. München 1935.
Saupe, Emil: Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhundert. Verlag Zickfeldt, Osterwieck a. H. 1927.
Sawicki, Franz: Geschichts-Philosophie. 2. Bd. der philosoph. Handbibliothek. Kösel- und Pustet-Verlag, Kempten 1923.
Schaeffle, Albert: Bau und Leben des sozialen Körpers. 2. Bd. 2. Auflage. Tübingen 1896. H. Laupp.
Schmitt, Karl: Staat, Bewegung, Volk. Heft I: Der deutsche Staat der Gegenwart. Hanseatische Verlagsanstalt, Hamburg 1933.
Schwarz, Hermann: Nationalsozialistische Weltanschauung. Junker- u. Dünnhaupt-Verlag, Berlin 1933.
Schneider, Artur: Einführung in die Philosophie. I. Teil. Verlag Ferd. Schöningh, Paderborn 1934.
Schellhammer, Karl Ernst: Deutsche Bildung. Ein Führer durch das deutschkundliche Lehrgut der Volksschule. Verlag Ferd. Schöningh, Paderborn 1934.

Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1928.
— Berufs- und Allgemeinbildung. (In Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen von A. Kühme). Verlag Quelle lu. Meyer, Leipzig 1929.
Sturm, K. F.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. (Bd. 2 aus Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft von Saupe, Halle). Verlag Zickfeldt, Osterwieck a. H. 1927.
— Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. 2. Aufl. Verlag Zickfeldt, Osterwieck a. H. 1933.
— Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. 3. Aufl. Verlag Zickfeldt, Osterwieck a. H. 1935.
Tumlirz, Otto: Probleme der Charakterologie. Verlag Julius Beltz, Langensalza 1928.
— Pädagogische Psychologie. Verlagsbuchhandlung F. Klinkhardt, Leipzig 1930.
Vietinghoff, Leopold, Freiherr v.: Vom Wesen und Aufbau des völkischen Staates. Neudeutsche Verlags- und Treuhandgesellschaft, Berlin 1933.
Weippert, Georg: Umriß der neuen Volksordnung. Hanseatische Verlagsanstalt, Hamburg 1934.
Wiese, Leopold v.: Soziologie, Geschichte und Hauptprobleme, Berlin, W. d. Gruyter u. W. 1926.

I b) Zeitschriften.

Freyer, Hans: Der politische Begriff des Volkes. Erschienen als Nr. 4 in Kieler Vorträge über Volkstums- und Grenzlandsfragen und den nordisch-baltischen Raum. Herausgegeben von Prof. Dr. R. Petersen in Kiel. Karl Wachholtz-Verlag, Neumünster 1933.
Die übrigen verwandten Zeitschriften s. unter II b).

II. Zur schulpraktischen Bildungsarbeit.

a) Bücher.

Albert, Wilhelm: Volkhafter Unterricht, Bd. I u. II. Verlagsanstalt Eduard Mayer, Donauwörth 1934.
— Grundlegung des Gesamtunterrichts. I. u. II. Teil. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Leipzig 1928.
Alschner, R.: Deutsch und Deutschkunde im Rahmen des Sachunterrichts. Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig 1925.
— Deutsch und Deutschkunde im Rahmen des Sachunterrichts, 2. Teil. Auswertung der geschichtlichen Stoffgebiete. Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig 1926.
Brohmer, Paul: Mensch, Natur, Staat. Grundlinien einer nationalsozialistischen Biologie. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. 1935.
— Biologieunterricht unter Berücksichtigung von Rassenkunde und Erbpflege. Aus der Schriftenreihe: Die nationalsozialistische Erziehungsidee im Schulunterricht. A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck a. H. 1934.
— Biologieunterricht und völkische Erziehung. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. 1933.
Cordes, K.: „Deutsches Rechnen". Ergänzungsheft für alle gebräuchlichen Rechenbücher. Verlag F. Kamp, Bochum.

— Deutsche Erziehung im Neuen Staat. Herausg. von Friedrich Hiller. Langensalza Betz-Verlag 1935.
— Deutsche Schule und deutsche Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Herausg. von Hans Schemm. Pädagogische Verlagsanstalt 1934, Stuttgart u. Berlin.
Eckhardt-Kern u. Martin: „Neue Zahlen und Bilder". Eine Ergänzung von Rechenstoffen für Volks- und Mittelschulen. Verlag F. Beltz, Langensalza.
Erbt, Wilhelm: Weltgeschichte auf rassischer Grundlage. Armanenverlag, Leipzig 1934.
Heege, Fritz: Was will das Leben? Ein Beitrag zur Neugestaltung des Rechenunterrichtes in der Volksschule. Verlag der Dürr'schen Buchhandlung, Leipzig 1928.
Hopff-Willeke: Deutsche Sprachkunde für Volksschulen. Neu bearbeitet von Willi Hopff. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a. M.
Hördt, Philipp: Muttersprache und Volkserziehung. Verlag Braun, Karlsruhe 1926.
Joerns, Emil: Meine Sippe. Verlag C. A. Starke, Görlitz 1934. Aus der Schriftenreihe: Sippenforschung, Heft 4.
Karstädt, Otto: Mundart und Schule. 4. Aufl. Hermann Beyer, Langensalza 1925.
Kern, Artur: Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr. Herders Verlag, Freiburg i. Br. 1932.
Krieck, Ernst: Dichtung und Erziehung. Armanen-Verlag, Leipzig 1933.
Lange, Paul: „Deutschlands Wiederaufbau in Zahl und Bild". Ergänzungsheft für das Rechnen und den nationalpolitischen Unterricht in deutschen Schulen aller Art. Franz Goerlich Verlag, Breslau.
Linke, Karl: Sprachlehre in Lebensgebieten. Ein Handbuch für Lehrer. Verlag G. Westermann, Braunschweig 1926.
Lüke, Franz: Rassen-A-B-C. Camp, Bochum.
Muris, Oswald: Erdkunde und nationalpolitische Erziehung. Verlag Hirth, Breslau 1934.
Neuendorff, Z.: Die Turnstunde in der Knabenschule. 5. Aufl. W. Limpert-Verlag, Dresden.
Otto Berthold: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Verlag des Hauslehrers, Berlin-Lichterfelde 1934.
Rüttgers, Severin: Lebensvoller Unterricht, Bd. 2. Die Dichtung in der Volksschule. Dürr'scher Verlag, Leipzig 1923.
— Geschichte der deutschen Volksdichtung. Ein Buch für junge Deutsche. Verlag Julius Beltz, Langensalza 1933.
— Literatische Erziehung. Ein Versuch über die Jugendschriftenfrage auf soziologischer Grundlage. Verlag Julius Beltz, Langensalza 1931.
Selchow, Bogislaw v.: Der Glauben in der deutschen Ich-Zeit. Ein Zeitbild. Verlag K. F. Koehler, Leipzig 1934.
— An der Schwelle des 4. Zeitalters. K. F. Koehler, Leipzig 1934.
Schnaß, Franz: Nationalsozialistische Heimat- und Erdkunde mit Einschluß der Geopolitik und des vaterländischen Gesamtunterrichts. Verlag Zickfeldt, Osterwieck a. H. 1934.
— „Völkisches Lehrgut", Schriftenreihe zur Neugestaltung des Volksschulunterrichts. hersg.: Kurt Higelke-Klinkhardt, Leipzig 1934.
a) Biologie, Erbgut und Neuland — von Friedrich Wolter.
b) Arteigene Sprachlehre — v. H. Lorch.
Voigtländer, Walter: Geschichtliche Bildung, staatsbürgerliche Belehrung, politische Erziehung. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. 1934.
Weißgerber, Leo: Die Sprache im Handwörterbuch für Soziologie. Hersg. von Alfred Vierkandt. Ferdinand Enke-Verlag, Stuttgart 1931.

Zimmermann, Karl: Deutsche Geschichte als Rassenschicksal. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig 1933.

IIb) Zeitschriften.

„Der deutsche Volkserzieher", Organ des Reichsfachschaftsleiter der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im Nationalsozialistischen Lehrerbund. Herausgeber: Ernst Bargheer, 1936, Jahrg. 1, Heft 2, Erdkundeunterricht. M. Zickfeldt-Verlag, Osterwieck a. H. u. Berlin.

Der Nationalsozialistische Erzieher. Gauamtliche Wochenzeitschrift des NSLB., Gau Westfalen-Süd. Verlag Iserlohn, Jahr 1935, Nr. 10 u. Nr. 37.

Die Neue Deutsche Schule. Monatsschrift für alle Fragen der Volksschule. 8. Jahrg. 1934, Heft 7, 8 u. 9 u. 9. Jahrg., Heft 1. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a. M.

Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. Herausgegeben von A. Fischer. M. Flitner, Th. Litt, H. Nohl u. E. Spranger. 8. Jahrg. 1932. Verlag Quelle u. Meyer in Leipzig.

Die Volksschule. Halbmonatsschrift für deutsche Volkserziehung in Schule und Lehrerbildung. Herausgeber: Herbert Freudenthal. Jahrg. 34, Heft 14 u. 15. Verlag J. Beltz, Langensalza 1934.

Neue Bahnen. Illustrierte Monatshefte zu den „Bausteinen für die deutsche Erziehung". Herausgegeben vom N. S. L. B. — Sachsen, Abtlg. Erziehung ud Unterricht. 44. Jahrg. Heft 6, 7, 8. 5. 1933. 45. Jahrg. Heft 5, 10 u. 12 1934. 46. Jahrg. Heft 7 u. 11. 1935. Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig.

Reichszeitung der deutschen Erzieher. Nationalsozialistische Lehrerzeitung. 8. Heft 1935. Herausgeber: Nationalsozialistischer Lehrerbund. Reichsamtsleitung Bayreuth. Verlag: Gauverlag Bayrische Ostmark G. m. b. H., Bayreuth.

Volk und Schrift. Herausgegeben von G. Raederscheidt in Verbindung mit H. Ehnnke und A. Busch. 7. Jahrg. von „Schrift und Schreiben", Heft 11. Verlag J. Soennecken, Bonn u. Leipzig 1935.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde. 34. Jahrg. Sammelband, und 35. Jahrg. Heft 1—4/5—6—7/8 u. 12. Herausgegeben von O. Scheibner und O. Kroh. Verlag von Quelle und Meyer, Leipzig 1934.

III. Bildungspläne.

Entwurf eines Erziehungs- und Bildungsplanes der völkischen Landschule von Hermann Bühnemann. Vom Verfasser im Rahmen der Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft für Landschulreform im N. S. L. B., Kreis Jüterbog-Luckenwalde, aufgestellt. Erschienen in „Die Volksschule", Halbmonatsschrift für deutsche Volkserziehung in Schule und Lehrerbildung. Herausgeber: Herbert Freudenthal. Jahrg. 34, Heft 14 u. Heft 15. Verlag von J. Beltz, Langensalza.

Organisch-völkische Schulreform vom Lande aus. Richtlinien für den Aufbau der Landvolkbildung aus der Landschaft von Franz Kade. Erschienen in „Die Dorfgemeinschaft", Monatsschrift für Landkunde und ländliche Erziehung. Heft 1—3, Jahrg. 1935.

Erziehung zum deutschen Menschen, von Claus Hinrich Tietjen. Erschienen im Armanen-Verlag, Leipzig 1933.

Einheit und Gliederung des Volksschulunterrichtes — von W. Voigtländer. Erschienen in „Neue Bahnen", Heft 10, Jahrg. 1933.

Nationalsozialistischer Erziehungs- und Unterrichtsplan. Entwurf des N. S. L. B., Gau Westfalen-Süd. Herausgegeben vom Nationalsozialistischen Lehrerbund Westfalen. Druck und Verlag von M. Crüwell, Dortmund.

Die Deutsche Jungvolkschule. Nationalsozialistische Deutsche Volksschule — Versuch ihrer Gestaltung unter Zugrundelegung des Erziehungs- und Unterrichtsplanes des N. S. L. B., Gau Westfalen-Süd. Druck und Verlag M. Crüwell, Dortmund.

Lebenslauf.

Ich, Adolf Eickhoff, wurde am 29. X. 1906 als Sohn des Rektors Josef Eickhoff und seiner Ehefrau Luise, geb. Wurm, in Bochum geboren. Ich bin deutscher Reichsangehöriger, nachweislich arischer Abstammung und in der katholischen Konfession erzogen. Nach dem neunjährigen Besuch des Staatlichen Gymnasiums in Bochum legte ich daselbst am 1. 3. 1926 die Reifeprüfung ab. Nach zweijährigem Studium an der Pädagogischen Akademie zu Bonn und bestandener Prüfung für das Lehramt an Volksschulen, war ich vier Jahre im planmäßigen Volksschuldienst tätig und erwarb in dieser Zeit das Zeugnis für die endgültige Anstellung. Da ich als akademischer Bewerber Ostern 1932 aus dem Volksschuldienst zurückgezogen wurde, studierte ich zur weiteren Berufsausbildung vom S.-S. 1932 bis zum W.-S. 1936 an der meinem Wohnort Bochum zunächst gelegenen Universität Köln und zwar in den Fächern Pädagogik, Philosophie, Neuere Geschichte und Soziologie. Meine Dissertation reichte ich meinem früheren Lehrer Herrn o. Professor Dr. S. Behn ein und legte am 17. II. 1937 an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn die mündliche Doktorprüfung ab.